POLONISTA

ORGAN TOWARZYSTWA
POLONISTÓW RZECZYPOSPOLITEJ
POLSKIEJ POŚWIĘCONY
SPRAWOM NAUCZANIA
JĘZYKA POLSKIEGO

ROCZNIK IX.

ZESZYT II. MARZEC – KWIECIEŃ 1939



WARSZAWA

INSTYTUT WYDAWNICZY »BIBLIOTEKA POLSKA«

TREŚĆ ZESZYTU II.

Redaktor: *Juliusz Saloni.*

Sekretarz Redakcji: *Henryk Schipper.*

Warunki prenumeraty „Polonisty" i „Życia Literackiego":

rocznie . . 13 zł („Polonista" — 6 zł 50 gr), numer pojedynczy 1 zł 50 gr, półrocznie 7 zł („Polonista" — 3 zł 50 gr). Każdy zeszyt obejmuje co najmniej $2^1/_2$ ark. druku.

Członkowie Tow. Polonistów R. P. otrzymują oba czasopisma z tytułu opłacania **składki członkowskiej,** która wynosi: 1 zł miesięcznie (bez wakacyj) dla Zarz. Gł. i maximum 25 gr mies. dla Oddziału miejscowego. Członkowie Grupy Zamiejscowej (nie należący do żadnego Oddziału) wpłacają 1 zł 25 gr miesięcznie wprost do Zarządu Gł.

Adres Redakcji i Administracji:

Biuro Zarz. Gł. Tow. Polonistów R. P., Warszawa 1, Stare Miasto 31 (Kamienica Ks. Mazowieckich).

Sekretarz Redakcji przyjmuje w czwartki od 14,30 do 15,30.

Adres dla artykułów: Warszawa 32, Krasińskiego 18, m. 89 (tel. 12-60-77).

Konto czekowe w P. K. O.: nr 68 (Tow. Polonistów R. P., Zarz. Gł.).

Godziny urzędowe Prezydium Zarz. Głów.: czwartki od 14,30 do 15,30.

Włodzimierz Żytyński.

O współpracę polonisty z radiem.

Dzisiejsze życie i dzisiejsza pedagogika stawiają przed nauczycielem znacznie trudniejsze i znacznie większe — niż kiedykolwiek — zadania, stąd też zmuszają go do stosowania innych niż dawniej metod i środków. Do niedawna jedyną (prócz notesu) pomocą naukową był podręcznik — i to nie tylko w zakresie przedmiotów humanistycznych, ale i przyrodniczych. Dzisiejszemu nauczycielowi, choćby to był nauczyciel tak typowo (pozornie) ,,książkowego" przedmiotu, jakim jest język polski, książka już nie wystarcza, dzisiejszy polonista — jeżeli chce spełnić sumiennie obowiązki, jakie na niego nakłada nowy program — musi się także uciec do innych pomocy naukowych jak: obraz, płyta, film, wreszcie radio.

Zagadnienie współpracy polonisty z radiem, zagadnienie radia jako pomocy w nauczaniu języka polskiego w szkole średniej nie zostało, jak dotąd, ani odpowiednio rozwiązane, ani nawet należycie postawione, mimo że sprawa jest niesłychanie ważna i nasuwa wprost nieograniczone możliwości. W ostatnich nawet czasach w programach ,,Polskiego Radia" punkt ciężkości przesunął się zdecydowanie w kierunku muzyki z wyraźną krzywdą dla słowa mówionego.

Tymczasem radio w dziedzinie żywego słowa ma do spełnienia niemniej ważną rolę niż w dziedzinie muzyki. Roli tej jednak jeszcze w całej pełni nie docenia. Urzeczywistnienie celu, do jakiego radio z natury rzeczy jest powołane, a którym jest — między innymi — szerzenie kultu słowa, osiągnąć można dwoma równolegle stosowanymi sposobami: przygodnie, ubocznie niejako, przez jak najstaranniejszy dobór prelegentów i tekstów — obojętne na jaki temat — przeznaczonych dla ogółu słuchaczy — i świadomie, planowo, przez zorganizowanie specjalnych audycji, wśród których na czoło wysunąć się muszą audycje dla młodzieży. Obydwie drogi są równie ważne dla przyszłości naszej kultury i dla najcenniejszego skarbu, jaki naród posiada, dla jego języka.

Pierwsza z nich nie nastręcza poważniejszych trudności, wymaga jedynie od autorów pogadanek, odczytów czy reportaży baczniejszej uwagi i troski o czystość i poprawność językową, a na kierowników odpowiednich działów programowych nakłada obowiązek czuwania, by z głośników radiowych rozchodziła się po kraju i świecie czysta, nieskażona mowa polska. — Jakże wiele ta dziedzina dziś do życzenia pozostawia!

Druga droga, świadoma i planowa akcja oparta na współpracy ze szkołą w ogóle, a z polonistą w szczególności, wymaga szerszego i dokładniejszego omówienia. Częściowe rozwiązanie znalazł ten problem w audycjach przeznaczonych dla szkół powszechnych, nadawanych codziennie

w ciągu całego roku szkolnego. Nauczyciele wszystkich prawie przedmiotów, a więc i języka polskiego, znaleźć w nich mogą cenną pomoc w swej pracy. Chodziło by teraz o nawiązanie podobnej współpracy między „Polskim Radiem" a szkołą średnią, przede wszystkim w zakresie języka polskiego. Przy obecnym stanie rzeczy sprawa ta o tyle niekorzystnie się przedstawia, że z dzisiejszych programów audycje typu polonistycznego albo znikły zupełnie, albo zostały przesunięte na tak późne godziny, że żaden nauczyciel nie może zmuszać znużonych całodzienną pracą uczniów do ich słuchania i notowania.

Postulat uwzględnienia w programie radiowym audycji „polonistycznych" jest tym słuszniejszy i tym łatwiejszy do zrealizowania — zwłaszcza od strony słuchacza, że audycje te nie noszą charakteru specjalnego, jak np. skrzynka techniczna czy pogadanka dla rolników, to bowiem, co dziś wchodzi w zakres nauki języka polskiego w szkole średniej, znacznie odbiega od tego, co się zwykło określać polonistyką dawniej (gramatyka, literatura, stylistyka...). Dzisiejsza polonistyka zbliżyła się znacznie do życia, postawiła sobie wprawdzie szersze, ale bardziej realne i praktyczne cele i dzięki temu właśnie może słusznie wymagać głębszego i powszechnego zainteresowania ze strony ogółu społeczeństwa. Stąd też audycje radiowe z zakresu polonistyki, przeznaczone przede wszystkim dla młodzieży, zaciekawią niewątpliwie jak najszersze warstwy radiosłuchaczy i staną się bezsprzecznie miłym urozmaiceniem ogólnopolskiego programu.

Wychodząc więc z założenia, że radio w dziedzinie szerzenia kultury narodowej i kultu mowy ojczystej ma do spełnienia doniosłą rolę, że w nauczaniu języka i kultury polskiej nauczyciel, szczególnie na głębokiej prowincji, bez pomocy radia obejść się nie może, że wreszcie zagadnienia „polonistyczne", dzięki swemu charakterowi, mogą zainteresować nie tylko młodzież szkolną, ale ogół radiosłuchaczy, bez względu na środowisko i poziom kulturalny, — należało by, możliwie jak najprędzej, obmyśleć dokładnie i celowo z licealnym i gimnazjalnym programem języka polskiego w ręku cykl audycji na cały rok szkolny.

Pewną pomocą w opracowaniu takiego programu mogą być doświadczenia, jakie i „Polskie Radio", i sfery nauczycielskie poczyniły w ubiegłych latach, kiedy podobne usiłowania, na skromną jednak skalę, były czynione. Można by dziś uniknąć tych błędów, które prawdopodobnie przyczyniły się do zaniechania wspomnianych audycji, bo nie samo założenie, ale widocznie sposoby realizacji okazały się błędne, skoro audycje te nie wytrzymały próby życia.

Punktem wyjścia musi być program nauczania. Program ten dzieli naukę języka polskiego na trzy zasadnicze działy: lekturę, naukę o języku i ćwiczenia w mówieniu i pisaniu. Te trzy zasadnicze działy należy odpowiednio zradiofonizować, — a możliwości są tu wprost niewyczerpane.

Lektura w programie gimnazjalnym idzie po linii czytania bądź dzieł należących do literatury pięknej, bądź czytanek obrazujących pewne zjawiska czy wydarzenia z dziejów kultury polskiej i obcej. W zależności od tego można by zastosować: a) artystyczne odczytanie większej całości lub fragmentów; b) recytację wierszy; c) inscenizację lub tzw. słuchowisko; d) pogadanki popularno-naukowe. Dla uniknięcia monotonii należało by w ramach każdej audycji posłużyć się więcej niż jednym z powyżej podanych sposobów.

Podobnie można przeprowadzić audycje związane z nauką o języku. Tu wysuną się takie działy, jak: język staropolski, gwary, rytm, akcent wyrazowy i zdaniowy. Z tymi ostatnimi pozostają w ścisłym związku ćwiczenia w mówieniu, które można by ożywić reportażami z życia szkolnego, np. odtworzyć moment otwarcia sejmiku szkolnego lub fragment uroczystości szkolnej, wreszcie przedstawić jakąś fikcyjną scenę sądu nad pewną postacią poznaną z lektury itp.

Tego rodzaju audycje stałyby się walną pomocą naukową, którą każdy polonista mógłby w zależności od własnych celów dydaktycznych czy pedagogicznych na swoich lekcjach zużytkować. Audycje te mogłyby być bądź punktem wyjścia dla cyklu pewnych lekcji, bądź jednym z ogniw, bądź wreszcie zamknięciem omawianego przez pewien czas materiału. Tyle „od strony nauczyciela"; a „od strony ucznia"? Jedne audycje dałyby młodzieży możność dokładniejszego wniknięcia w ducha danej epoki i ugruntowałyby lub rozszerzyły wiadomości zaczerpnięte z czytanek, inne zbliżyłyby ucznia do wielkich i wybitnych jednostek tworzących nasze dzieje i naszą kulturę, jeszcze inne dałyby mu możność bezpośredniego poznania mowy naszego ludu lub ożywiłyby język naszych przodków, a wszystkie stałyby się niewidzialną nicią wiążącą młodzież szkół średnich całego Państwa w jedną zwartą rodzinę, przeżywającą równocześnie te same wrażenia, kłopoty, troski i radości.

A oto kilka przykładów takich audycji:

I. Obiad czwartkowy — kl. III. gimn.:
   a) krótki reportaż: „Tu mikrofony sprawozdawcze... itd., jesteśmy w pałacu Łazienkowskim"... dalej opis sal, — goście, — wchodzi król, — wszyscy zajmują miejsca...
   b) rozmowy przy stole na temat literatury, sztuki, poeci recytują swe utwory, jedni chwalą, drudzy krytykują...;
   c) po odejściu króla, — goście rozchodzą się, — ostatnie uwagi, wrażenia..., „na tym wyłączamy mikrofony"...

   Wynik: reportaż, słuchowisko, recytacja, zorganizowana rozmowa,— wniknięcie w ducha i styl epoki, charakterystyka postaci, — czyli i lektura, i nauka o języku, i ćwiczenia w mówieniu.

II. Prus — *Placówka* — kl. IV. gimn. i II lic.:

a) pogadanka na temat podstawowych założeń pozytywizmu;
b) ilustracja do pogadanki — inscenizacja — np.:
  1. rozmowa Ślimaka z ziemią,
  2. Ślimak we dworze w sprawie łąki,
  3. pan sprzedaje folwark,
  4. rozmowa Ślimaka z kolonistami,
  5. żona zaklina Ślimaka, by ziemi nie sprzedawał.

A więc: referat, inscenizacja, — wniknięcie w ducha czasu, pan i chłop, stylizowana gwara ludowa itd.

III. Słowo — obraz — muzyka jako wyraz ekspresji artystycznej — kl. IV gimn. i lic.:

(w związku z czytankami: *Golfstrom polski, Ze wspomnień o Chełmońskim* i *Koncert Paderewskiego):*

a) pogadanka o środkach ekspresji artystycznej;
b) ilustracja do pogadanki np.:
  1. Sienkiewicz — urywek z *Trylogii* (bitwa, atak husarii); Matejko — *Bitwa pod Grunwaldem* lub *Sobieski pod Wiedniem*; Chopin — jedna z ballad,
  2. Lenartowicz — jeden z wierszy; Chełmoński — *Pastuszek* lub *Bociany*; Chopin — jeden z mazurków.

Czyli: referat, recytacja poezji i prozy, opis obrazu, muzyka.

IV. Gwara podhalańska — kl. IV gimn. i lic.:

a) pogadanka o gwarach;
b) gwara w oprac. liter. (K. Tetmajera *Na skalnym Podhalu* [uryw.]);
c) opowiadanie lub rozmowa w wykonaniu autentycznych górali;
d) pieśni góralskie.

I tego rodzaju pomysłów może być nieograniczona ilość, a więc np.: obrazek ze szkoły ateńskiej, na rynku rzymskim, igrzyska olimpijskie (dawniej a dziś), obrona Termopil, w amfiteatrze rzymskim, na zamku rycerza średniowiecznego, u Piasta i Rzepichy, odwiedziny u Reja czy Kochanowskiego, kazanie Skargi, oblężenie Zbaraża, w szkole jezuickiej, zajazd na Soplicowo itd. itd.; możemy usłyszeć i przeżyć zmaganie się z sobą Jeremiego Wiśniowieckiego i spowiedź Jacka Soplicy, i scenę rozstania się Judyma z Joasią itp.

Prócz tego — w ścisłej łączności z wykonywaniem programu w zakresie czytania utworów scenicznych — można by nadać: *Prometeusza* dla kl. II lic. (wrzes.), *Antygonę* dla kl. I lic. (list.), *Zemstę* — dla kl. III gimn. (listop.), a z wiosną *Skąpca* i *Powrót posła* dla I lic., *Wesele* dla kl. IV gimn. i II lic.,

Balladynę dla kl. III gimn. itd. — Niektóre z wymienionych utworów „Polskie Radio" już kilkakrotnie nadawało, oczywiście nie z uwagi na potrzeby szkoły, ale w celu uprzystępnienia tych arcydzieł najszerszym rzeszom słuchaczy. Nic by chyba nie stało na przeszkodzie, aby działalność popularyzatorską „Polskiego Radia" zsynchronizować z potrzebami szkoły, zwłaszcza, że ogromny i najwdzięczniejszy odsetek radiosłuchaczy — to właśnie młodzież szkolna.

A teraz słów kilka o technicznej stronie całego przedsięwzięcia. Oto jeden z Oddziałów Towarzystwa Polonistów w miejscowości, gdzie się znajduje rozgłośnia „Polskiego Radia", w porozumieniu z władzami szkolnymi, a więc Ministerstwem W. R. i O. P. oraz Kuratorium, dyrekcjami rozgłośni, teatru oraz Oddziałami Tow. Polon. w innych środowiskach kraju (najlepiej za pomocą ankiety) ustaliłby szczegółowy program audycji, tak pomyślany i ułożony, aby odpowiadał ogólnie przyjętemu na terenie całej Polski tokowi lekcji języka polskiego w gimnazjum i liceum. A więc np. obrazki ze świata starożytnego (kl. I gimn.), czy początków dziejów Polski (kl. II gimn.), czy czasów saskich (kl. III gimn.) lub początków dziejów języka i literatury polskiej (I lic.) wypadłyby w pierwszych miesiącach roku szkolnego. Koło półrocza można by dać dla kl. I obrazek z życia Demostenesa, dla kl. II. kilka inscenizacji z *Krzyżaków*, dla kl. III. z *Pana Tadeusza* — itp., gdyż w ten sposób postępuje „lektura". Zagadnienia językowe czy ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, które nie wymagają w tym stopniu co lektura przestrzegania kolejności, można by potraktować swobodniej.

Aby uniknąć szablonu, należało by albo co roku powierzać organizowanie tych audycji innym Oddziałom T. P. i innym rozgłośniom R. P., albo też pewne rodzaje audycji przydzielić pewnym rozgłośniom, zależnie od środków i możliwości, jakimi dany ośrodek rozporządza.

Oczywiście program audycji musiałby być podany na pół, a lepiej jeszcze na cały rok z góry w broszurce, możliwie ilustrowanej (coś w tym rodzaju jak Wł. Witwickiego *Przechadzki ateńskie*), by ułatwić młodzieży zrozumienie i oglądanie tła, na którym akcja słuchowisk czy inscenizacji się odbywa (np.: amfiteatr rzymski, Wawel, Łazienki, obraz Matejki itp.).

Audycje wypadałyby raz w tygodniu i trwałyby nie dłużej niż 45 minut każda, najlepiej w godzinach popołudniowych. W ten sposób w ciągu roku odbyłoby się ich około 36, dzięki czemu, przy 6 klasach gimn. i lic., przeciętnie na klasę wypadłoby po 6 audycji rocznie. Niektóre, co prawda, mogłyby mieć zastosowanie równocześnie w dwu lub trzech nawet klasach.

Wobec ogromnego wzrostu abonentów „Polskiego Radia" w każdym prawie domu znajduje się już radioodbiornik, tak że uczniowie słuchaliby „swych" audycji indywidualnie, odpada więc gromadzenie młodzieży

pod opieką nauczyciela w świetlicach szkolnych, a tym samym dodatkowe obciążenie i tak już przepracowanego polonisty.

Zrealizowanie tego projektu — a należało by już podjąć pracę, by z owym rokiem szkolnym dać „do ręki" poloniście tę nową, a niezmiernie wydatną pomoc naukową — nie nastręczy poważniejszych trudności, a da nauczycielowi, szczególnie na głębokiej prowincji, pomoc i natchnienie do dalszej pracy, uczniowi umożliwi dokładniejsze poznanie materiału naukowego, sfery rodzicielskie zbliżyć do szkoły, wreszcie dla szerokich rzesz radiosłuchaczy stanie się miłą i pożyteczną rozrywką.

Janina Dalbor-Żlabowa

Realizacja programu języka polskiego w liceach ogólnokształcących.

(Dokończenie).

4. Praca nad lekturą naukową.

Opracowanie materiału oprzemy jeszcze na jednej podstawie, na lekturze naukowej z dziedziny teorii i historii literatury względnie z języka.

a) Jaki cel przyświecał autorom programu przy zaleceniach, by młodzież studiowała dzieła naukowe?

Sądzę, że jest ich kilka. 1) zetknięcie się młodzieży z literaturą naukową. Chodzi o to, by uczeń, któremu w wykładzie czy podręczniku podano wiedzę w formie przystosowanej do jego poziomu myślenia, a więc jakby spreparowaną, miał możność zetknięcia się z nią, choć wyjątkowo, w jej właściwej postaci, by poznał metodę badania i styl naukowy. To, co nie byłoby dobre w podręczniku: zwalczanie trudności, tu będzie bardzo na miejscu. Wysiłek lub trud ucznia, zależnie od poziomu dzieła będzie warunkiem koniecznym. Stąd wynika pewne wskazanie: należy stopniować trudności przez dawanie coraz trudniejszych dzieł. 2) Sama treść dzieła ma stanowić przedmiot badania. Uczeń powinien poznać różne poglądy, zetknąć się z oświetleniem bezstronnym, jednostronnym, z polemiką. Powinien dowiedzieć się, że nawet utarte najbardziej prawdy podlegają krytyce lub rewizji co pewien czas; to wzmoże jego szacunek do wiedzy i postępów. 3) Rozprawy te mają stanowić źródło referatów, które uczeń powinien w myśl programu opracowywać samodzielnie.

b) Wybór lektury.

Program pozostawia nauczycielowi zupełną swobodę w wyborze lektury dzieł naukowych, orzekając (str. 26) „każde dobre studium naukowe może być, zależnie od okoliczności, wyzyskane. Obowiązkiem nauczyciela jest dobrać i wskazać odpowiednie tytuły". Trudną było by rzeczą dla

każdego z nas zabierać się do tworzenia bibliografii tych dzieł, toteż powitaliśmy z wielką radością fakt, że ogniska wspólnymi siłami opracowują ją i podadzą nam do wiadomości. I rzeczywiście w ubiegłym roku otrzymaliśmy bibliografię wieku XVI i XVIII oraz część zagadnień językowych, w tym roku wieku XVII oraz początek XIX i dalszy ciąg języka, tak że obecnie jesteśmy w posiadaniu całej bibliografii kl. I. Uwzględnione tam są nie tylko dzieła, ktore można młodzieży polecić, ale i takie, których poznanie i przypomnienie przyda się nauczycielowi dla rozszerzenia czy odświeżenia pewnych wiadomości naukowych. Przy każdym dziele podana jest krótka charakterystyka i ocena. Wydawnictwo to jest bardzo pożyteczne, toteż pozwolę sobie wnieść prośbę do autorów, by zechcieli je ogłosić drukiem.

c) Lektura dla całej klasy czy indywidualna?

Trzeba by rozstrzygnąć sprawę, czy dzieła te mają być czytane i opracowywane przez całą klasę czy też indywidualnie. Program przechyla się raczej na stronę drugą (str. 25). Sądzę jednak, że pożyteczne było by dawanie od czasu do czasu jakiejś rozprawki całej klasie. Mogło by to mieć miejsce w dwóch wypadkach: 1) gdy rozprawa ma poważną wartość przez zawarte w niej oświetlenie jakiegoś zagadnienia, 2) jeśli jest ciekawa dzięki metodzie badania. Poza tymi wypadkami powinniśmy dawać lekturę tę indywidualnie, względnie grupowo, z tym, że każdy z członków grupy wyzyskuje ją dla swego tematu.

d) Sposób zużytkowania lektury.

Zużytkowanie tej lektury może być trojakie: 1) Ścisłe sprawozdanie w formie ustnej lub pisemnej, które świadczyłoby o zrozumieniu dzieła. Aby oprócz korzyści pogłębienia jakiegoś problemu, miało to też korzyść drugą, formalną, należy wymagać, aby takie sprawozdanie było poprzedzone krótką charakterystyką dzieła, a zakończone króciutkim zebraniem wyników w kilku punktach. 2) Sprawozdanie z kilku dzieł lub z ich wyjątków dla zaprawienia się młodzieży do chwytania różnicy poglądów i stanowisk autorów, oraz metody pracy. 3) Spożytkowanie dzieł do referatu samodzielnego; wtedy dzieło będzie stanowić źródło i podnietę do kształtowania sądów ucznia.

Nauczyciel musi pilnie kierować tego rodzaju pracą ucznia (natomiast nie zawsze powinien wprowadzać to jako temat lekcyjny), ocenić je sam i z uczniem o tym pomówić. Przedmiotem pracy szkolnej staną się tylko te referaty, które mają przynieść korzyść całej klasie. Nie należy ich traktować jak popisu poszczególnych uczniów, bo na to nie mamy czasu.

e) Książki pomocnicze.

W związku z obowiązkiem czytania przez młodzież dzieł naukowych zostało wydanych kilkanaście rozprawek na tematy związane z programem

licealnym: w wydawnictwie Malinowskiego oraz Jakubowskiego we Lwowie, a ostatnio w Państwowym Wydawnictwie Książek Szkolnych w dziale „Kultura swoja i obca". Rzecz bardzo chwalebna, ale spełni swoją rolę dopiero wtedy, gdy odpowie dwom warunkom. Pierwszy tyczy się wyboru tematu tych rozprawek. Nie mogą to być tematy, których opracowanie należy do podręcznika, jak np. *Literatura Oświecenia w Polsce XVIII w.* Żebrowskiego, mogą natomiast być rozszerzenia jakiegoś jednego zjawiska kulturalnego jak np. Łempickiego *Opiekunowie kultury* lub *Biskupi polskiego renesansu.* Nie powinny absolutnie podawać rozwiązania zagadnień, które młodzież ma samodzielnie opracować, mogą natomiast być omówieniem zagadnień syntetycznych przekraczających możliwości uczniów, jak np. Łempickiego *Rola wieku złotego w dziejowym procesie formowanie się polskiej kultury duchowej.* Drugi warunek tyczy się metod oraz poziomu opracowania. Nie powinny one być preparacją dla młodzieży, wypracowaniem szkolnym, przypominającym bryka, muszą stać na poziomie rozprawy naukowej zarówno w zakresie metody, jak i stylu. Wtedy będzie można korzystać z nich tak jak i z innych dzieł naukowych i dla tych samych celów, a będą stanowić pomoc wydatną w realizowaniu programu tam, gdzie nie rozporządzamy istniejącym materiałem naukowym. Powinny one stać się nową pozycją w naszym dorobku naukowym, a wyróżniać się tylko tym od innych rozpraw, że są drukowane pojedynczo, by łatwiej można je nabyć.

5. Rozkład materiału.

Po rozpatrzeniu spraw powyższych możemy zająć się rozkładem materiału. Rozkład ten musi obejmować oba lata nauki w liceum, kurs licealny musi być traktowany całościowo.

W rozkładzie materiału uwzględniam 2 części: a) podział materiału na jednostki czasowe, a więc tzw. przekrój podłużny, b) uzgodnienie poszczególnych składników materiału i wyznaczenie im miejsca w poszczególnych wycinkach, a więc przekrój poprzeczny.

a) Podział materiału w kierunku podłużnym musi obejmować jednostki małe, pozwalające na bardzo dokładne przemyślenie ich części składowych. Nie wystarczy rozkład na 3 okresy konferencyjne ani na miesiące, ale trzeba z góry obmyśleć, ile jednostek lekcyjnych poświęcimy opracowaniu jakiegoś dzieła lub zagadnienia. Do rozkładu materiału zaliczymy też wybór metod, bo od tego zależne jest jej tempo. Metoda analityczna zabiera czasu dużo, sprawozdanie mniej, wykład najmniej. Przy obfitości materiału nie możemy poświęcić specjalnych lekcji odpytywaniu, ale starać się egzekwowanie materiału przeprowadzić przy okazji omawiania zagadnień, a także przy syntezie. W pierwszym roku pracy wielu z nas popełniło duży

błąd, nie skończyliśmy materiału w kl. I i zmuszeni jesteśmy obecnie to nadrobić. Nie umieliśmy uchwycić odpowiedniego tempa. Na przyszłość musimy unikać tego błędu, bo materiał kl. II jest jeszcze obfitszy niż kl. I, a nie wolno nam absolutnie pozbawić młodzieży zaokrąglenia materiału i spojrzenia na dzieje piśmiennictwa pod kątem całości. Poza tym z mniejszą będzie dla niej stratą, gdy w krótkich zaledwie wyjątkach pozna lit. XVII w., niż jeśli powierzchownie omówimy z nią Mickiewicza czy Wyspiańskiego. Próba rozwiązania materiału w najgrubszych zarysach:

KLASA PIERWSZA

Okres I: wieki średnie i okres renesansu. Wieki średnie — wrzesień i najwyżej pierwsze dni października. Renesans — październik, listopad, grudzień. Okres II: wiek baroku i oświecenia. Wiek baroku — styczeń, oświecenie — luty i marzec. Okres III: po upadku państwa polskiego i doba legionów. Romantyzm do roku 1831. Okres preromantyczny do połowy kwietnia; romantyzm od połowy kwietnia do połowy czerwca.

KLASA DRUGA

W pierwszym półroczu bezwzględnie skończyć romantyzm, nawet uważam, że w grudniu należało by zacząć pozytywizm. Twórczość Mickiewicza — wrzesień i połowa października, Słowackiego — od połowy października do połowy listopada, dramat Krasińskiego do końca listopada. Pozytywizm powinien zająć część grudnia, styczeń i luty. Neoromantyzm marzec i kwiecień. Maj (nie wiadomo, czy będziemy rozporządzać całym tym miesiącem) powinien być przeznaczony na poezję legionową i twórczość Piłsudskiego, oraz ujęcie w pewne całokształty twórczości współczesnej, opracowywanej w ciągu obu lat nauki w liceum.

b) Rozkład materiału w przekroju poprzecznym zawiera uzgodnienie następujących składników:

1. Wybór zagadnień wskazanych przez program i materiału, na którym można je będzie oprzeć.
2. Wybór lektury naukowej.
3. Wybór dzieł z literatury powszechnej i określenie czasu, w którym będziemy je przerabiali.
4. Ustalenie, jakie zagadnienia z języka będą poruszane przy pracy nad którymi dziełami.
5. Zdecydowanie, na jakich dziełach będziemy wtajemniczać młodzież w podstawowe wiadomości w teorii literatury. Ważny będzie tu nie tylko wybór, ale i kolejność tych dzieł.
6. Ułożenie listy dzieł z literatury współczesnej i umieszczenie ich w ramach dwuletniej pracy.

7. Ustalenie rodzajów wypracowań piśmiennych i przynajmniej ramowych tematów.

Przy harmonizowaniu tych 7 składników będziemy się kierować różnymi względami. I tak przy przydziale dzieł literatury powszechnej będziemy kierować się w myśl wskazówek programu zasadą synchronizacji; np. wyjątki z *Pieśni o Rollandzie* czy *O królu Arturze* czy *Nibelungów* będziemy czytać przy omawianiu literatury średniowiecznej w Polsce. Dramaty Corneilla, Racine'a i komedie Moliera bezwzględnie należy czytać w czasie omawiania klasycyzmu, *Zbójców* Schillera w okresie „burzy i naporu", Byrona przed *Grażyną*, Puszkina w okresie rosyjskim Mickiewicza, *Fausta* przed *III cz. Dziadów*. Inne lepiej łączyć z epoką, w której one najsilniej oddziaływały na literaturę polską, np. dramat Szekspira w czasie romantyzmu, najlepiej przed *Balladyną*, *Boską Komedię* przed *Anhellim*, dramaty greckie w epoce renesansu. *Wojna i pokój* Tołstoja nadaje się do porównania z *Popiołami* Żeromskiego.

Jedynie powieści Conrada można czytać w zupełnie dowolnym czasie, niezależnie od przerabianego materiału.

Sposób opracowania zagadnień z języka wskazują uwagi do programu (str. 26): zmienność języka w czasie przy lit. XVI w., wpływów obcych przy XVIII w., formy ekspresji językowej przy romantyzmie, nowe źródła ekspresji wraz z zagadnieniem gwary przy neoromantyzmie. Moim zdaniem zmienność języka w czasie dobrze by było obserwować na kilku epokach, np. język zabytków średniowiecznych zestawić z językiem Reja, a potem już tylko zwracać uwagę, jak się ta różnica wciąż zmniejsza. Wielkość wpływów obcych najlepiej pozna młodzież na języku Potockiego lub Paska, a dopiero potem należy omówić walkę o czystość języka w dobie stanisławowskiej i wykazać na tekstach oczyszczanie się języka. Różnicowanie się języka należy omówić wtedy, gdy wyłoni się sprawa powstania języka literackiego, a nie dopiero przy neoromantyzmie pod koniec kl. II. Podstawowe zagadnienia w teorii literatury najłatwiej omówić na dziełach nowszych, raczej prozaicznych niż poetyckich. Wobec tego uważam za najwłaściwsze rozpoczęcie kursu kl. I od opracowania dzieła nowszego, współczesnego lub z doby pozytywistycznej. Pozwoli to na opracowanie struktury dzieła, ewentualnie innych zagadnień. Do rozważań tych nie nada się literatura średniowieczna, a nawet renesansowa, a trzeba je rozpocząć na początku pracy licealnej, by je rozszerzać i pogłębiać w dalszych etapach pracy. Wybór na początku dzieła nowszego pozwoli na szybsze nawiązanie kontaktu z klasą, wywoła zainteresowanie i aktywność. Musi jednak to być dzieło niewielkie, byśmy nie musieli długo czekać na zaznajomienie się z nim młodzieży. W ogóle praca nad literaturą staropolską powinna być często przerywana dziełami nowszymi z uwagi na ucznia, któremu nie można

kazać przebywać długo w atmosferze dzieł odległych i obcych zarówno ze względu na problemy jak i formę. Problemy można ostatecznie za pomocą aktualizacji odświeżyć, choć nie mamy na to czasu, ale formy nie da się odświeżyć. Ważne to i ze względu na drugą sprawę — równomiernego obciążania młodzieży pracą domową. Przy literaturze staropolskiej czytać będzie młodzież wyjątki niewielkie, będzie to więc raczej przygotowanie z dnia na dzień, gdy zaznajomienie z utworami nowszymi, głównie powieściowymi, wymaga dłuższego okresu czytania. Te większe dzieła przypadają na kl. II i spowodowałyby przeciążenie młodzieży. Toteż proponuję, by wszystkie te utwory, które nie wymagają koniecznie łącznego omawiania z epoką, zostały przeniesione na kl. I. Również pierwsze półrocze kl. II jest pod względem materiału jednostronne, bo są to dzieła poetyckie, można by więc przeplatać je większymi utworami prozaicznymi. Za najlepsze rozwiązanie uważam przeniesienie części dzieł pozytywistycznych i neoromantycznych na kl. I, np. *Quo vadis*, *Faraon*, *Popioły*, *Chłopi*; na pierwsze półrocze kl. II powieści współczesne. Proponuję takie rozwiązanie, a nie odwrotne z dwóch względów: 1) Dzieła pozytywistyczne czytane w dobie romantycznej wywołałyby za silną reakcję przez zbyt jaskrawe kontrasty ideowe i artystyczne, co nie pozwoliłoby na zgłębienie żadnego z tych kierunków, podczas gdy opracowywane w kl. I, stanowiłyby jedyną pożywkę ideową. 2) Młodzież w klasie II jest znacznie dojrzalsza od młodzieży kl. I, więc dzieła współczesne przez swą drażliwą nieraz problematykę byłyby bezpieczniejsze.

6. Metoda.

W zakresie naszego przedmiotu musimy stosować różne metody, przeważać jednakże będzie metoda laboratoryjna. Młodzież będzie musiała z konieczności dużą część pracy wykonywać sama, a więc czytać dzieła, analizować je, opracowywać zagadnienia, przygotowywać sprawozdanie z przeczytanej lektury, pisać referaty. Bardzo małą cząstką stanie się utrwalanie wiadomości nabytych w szkole. Naszą rolą będzie podawać gruntowne wskazówki do tej pracy, śledzić jej postępowanie naprzód i kontrolować wyniki. Dobrze było by przeprowadzić od czasu do czasu pracę pod kierunkiem, ale nie w czasie normalnych lekcyj szkolnych, lecz popołudniowych zajęć w pracowni. Zaznaczyć należy, że zapoczątkowaliśmy tę pracę w kl. III, a rozwinęli już w pełni w kl. IV gimn. Metodę dyskusyjną ograniczymy z konieczności, ale nie możemy jej zupełnie wyrugować. Najsilniejszy kontakt nawiązuje się między uczącym a klasą, między dziełem a czytelnikiem, gdy można dać upust własnym spostrzeżeniom; tego nie możemy tamować. Poza tym metoda dyskusyjna jest doskonałym środkiem rozwoju intelektualnego. Musimy tylko wdrożyć młodzież, by przychodziła do szkoły z odpowiednim przygotowaniem do dyskusji, by swoje spostrze-

żenia ujmowała zwięźle i logicznie. Zaprawianie do takiej dyskusji powinno nastąpić w kl. IV, gdy po rozlewności i nieuchwytności materiału kl. III styka się młodzież z pełnymi dziełami pozytywistycznymi i ma konkretne problemy do omówienia. Dyskusja będzie występować w dwóch wypadkach: 1) jako wstęp do rozważań nad nowym dziełem, 2) jako rozstrzygnięcie postawionych do przemyślenia problemów. Nie obejdzie się też bez metody podającej, tj. wykładu tam, gdzie potrzebne jest oświetlenie młodzieży pewnego zjawiska, podanie syntezy. której sama nie może sobie stworzyć dla braku wystarczającego materiału. Nie obawiajmy się wykładu, jest on zawsze mile witany przez młodzież, a daje wypróbowane wyniki.

7. Wyniki nauczania a egzamin dojrzałości.

W żadnym przedmiocie nie jest tak trudno stwierdzić wyników nauczania, jak w języku polskim. Na wyniki te składa się wiele elementów, którym różni różne przypisują wartości. Nawet młodzież odczuwa dobrze różnice między polonistami co do kryterium oceny i, gdy następuje zmiana na stanowisku uczącego, dopytuje się skwapliwie, czy trzeba się u niego uczyć, czy wystarczy brać udział w dyskusji, czy też najłatwiej zasłużyć na dobrą notę dobrym stylem wypracowania. My sami zdajemy sobie sprawę, że jedni wśród nas oceniają przede wszystkim poziom umysłowy młodzieży, jej zdolność operowania przyswojonym materiałem, pewność wypowiadania własnych sądów, inni biorą pod uwagę ilość i dokładność nabytych wiadomości. Zdaje się, że pod tym względem nic się od lat nie zmienia mimo zmian programów i metod. Oczywiście — prawda leży w pośrodku jak zazwyczaj. Wynikiem nauczania nazwiemy zarówno opanowanie przez młodzież wiadomości o literaturze i języku, jak jej poprawność językową i stylistyczną w mowie i piśmie, jak i jej poziom umysłowy. Powinniśmy starać się usilnie o to, by oceniać równocześnie te wszystkie trzy składniki przygotowania, a więc przyzwyczaić młodzież, by wypowiedzi jej, wykazując nabyte wiadomości, przez swą formę dawały dowód wyrobienia umysłowego i językowego. A więc należy unikać wypytywania o szczegóły na wyrywki, bo takie wiadomości nie świadczą o jakości przyswojonej wiedzy, nie pozwalajmy też młodzieży wypowiadać się szeroko i kwieciście na tematy błahe, nie dające pojęcia o wiadomościach. W normalnym toku lekcji oceniamy wyniki na podstawie materiału przygotowanego przez ucznia, czy to będzie sprawozdanie z przeczytanego dzieła, czy rozdziału podręcznika, czy też powtórzenie wiadomości opracowanych wspólnie. Uczeń wie z góry, co będzie przedmiotem lekcji i przychodzi na nią przygotowany. Jedynie tematy wypracowań szkolnych zaskakują go niespodzianie i wtedy musi bez specjalnego przygotowania rozwiązać dane zagadnienie.

Podobnie przedstawiała się dotychczas rzecz z maturą. Uczeń rozwiązywał zagadnienie nowe, oparte jedynie o materiał przerabiany w szkole,

rozwiązywał samodzielnie. Nie dawano prawie nigdy, chyba wyjątkowo słabym uczniom, zagadnień, które były omawiane w klasie. Jak obecnie będziemy postępować? Wydane niedawno przepisy maturalne nic o tych rzeczach nie mówią. Wobec tego pozwolę sobie poruszyć tu kilka kwestii. 1) Weźmy pod uwagę egzamin pisemny. Przepisy nic nie mówią o rodzaju tematów. Czy będą to tematy literackie, oparte o materiał szkolny, czy tzw. wolne? Jak młodzież jest przygotowana do egzaminu pisemnego? Jak już zaznaczyłam, program nakazał dwa rodzaje wypracowań piśmiennych: krótkie wypracowanie domowe i szkolne oraz dłuższe referaty. Ani jeden, ani drugi rodzaj nie odpowiada wypracowaniu maturalnemu. Czy młodzież przyzwyczajona do krótkich wypracowań nie napisze maturalnego krótko, lakonicznie? Czy nie należało by wdrażać jej do takich dłuższych wypracowań przynajmniej w kl. II? 2) Przepisy nie wspominają nic o liście lektury samodzielnej uczniów (na szczęście! bo na to nie mielibyśmy absolutnie czasu). Ale czy nie zaskoczy nas jeszcze jakiś dodatkowy okólnik, mówiący o konieczności przedłożenia takiej listy? Byłoby to ciosem dla młodzieży! Czyta ona wprawdzie książki poza lekturą szkolną, korzystamy z tego niekiedy w zadaniach i referatach, ale to za mało, by je można podać jako lekturę samodzielną. Wobec tego przyjmujemy, że cała klasa stanie do matury z tym samym przygotowaniem w dziedzinie literatury pięknej. 3) W jednym tylko kierunku będzie przygotowanie młodzieży niejednakowe: w literaturze krytyczno-teoretycznej. Czy będzie nam wolno zwrócić się do tego indywidualnego przygotowania młodzieży przy maturze? 4) Czy układ zagadnieniowy programu wpłynie na sposób pytania przy maturze? Czy powinniśmy pytać według tych zagadnień? Sadzę, że sprzeciwiłoby się to charakterowi egzaminu dojrzałości, który ma wykazać samodzielność ucznia. Będziemy więc dawać po dawnemu zagadnienia nie omówione, nowe, ale czy nie sprzeciwi się to intencji programu, który zastrzegł sobie decydowanie o tym, które sprawy należy poruszać z młodzieżą.

Takie pytania nasuwają się przy rozważaniu egzaminu dojrzałości. który czeka nas niedługo, a o którym dotychczas niewiele wiemy.

ZAKOŃCZENIE.

Nie można w ramach jednego artykułu objąć wszystkich zagadnień, które nasuwa realizacja nowego programu licealnego. Wiele kwestii bardzo ważnych zostało pominiętych. Wymienię tu kilka: 1) Różnica metod i rozkładu materiału w różnych typach liceum. Sprawa to bardzo ważna i powinna być poruszona w dyskusji zwłaszcza przez tych, którzy mają w tym kierunku doświadczenie; ja go nie posiadam. 2) Sprawa samego toku lekcji, a więc kombinowanie wymienionych wyżej składników programu w obrębie jednostek lekcyjnych i przechodzenie od jednych do drugich. Byłoby ważne np. przejście od literatury obcej do polskiej, od lite-

ratury do języka, od rozprawy do tekstu. 3) Sprawa ćwiczeń w wygłaszaniu estetycznym, o których program mówi oraz uczenie się utworów na pamięć, o czym program nie wspomina. 4) Sprawa notatek lekcyjnych i zeszytów szkolnych. Te sprawy może zostaną poruszone w dyskusji.

Na zakończenie pragnę dać ogólny pogląd na realizację programu licealnego. Jest on nowością ciekawą i twórczą, a dla tych, którzy lubią nowość tworzyć, radosną i podniecającą w pracy. Wartością jego największą jest przejście od analizy do syntezy w pracy nad literaturą, bogacenie psychiki młodzieży przez zwrócenie jej uwagi na środki ekspresji, wreszcie zetknięcie młodzieży z literaturą naukową. Wchodzi on w życie wzmocniony naszymi najlepszymi wysiłkami i przejdzie przez próbę ogniową. Niejedno już dziś podlega krytyce, a jeszcze i przyszłość wiele rzeczy odtrąci i będzie się domagać rewizji. Ale to w niczym nie ubliży jego całości i jego intencji. Może się uda w przyszłości oprzeć silniej materiał o zagadnienia, uprościć ich redakcję, wykreślić coś niecoś z materiału, a wtedy będzie on piękną i pożyteczną konstrukcją w kompleksie naszych wysiłków.

Dr Tadeusz Pasierbiński.

Ortograficzne kłopoty [1]).

I.

Przeglądanie zeszytów uczniów szkół powszechnych i średnich dostarcza aż nadto dowodów, że z ortografią nie jest dobrze. W trudzie poprawiania błędów szukamy przyczyn zła. Pod tym względem niewszyscy jesteśmy w zgodzie. Nie jest zresztą łatwo ustalić, dlaczego z ortografią tyle mamy kłopotu. Wskazujemy więc na przepełnienie klas w szkołach powszechnych, na nadmiar materiału naukowego, na zmiany ortografii, nawet i na sam program w zakresie materiału nauczania ortografii itp.

Samo znów wyszukiwanie przyczyn zła ma o tyle wartość, o ile szukać będziemy również środków zaradczych. W pracy tej warto też poddać krytycznej rozwadze własny sposób nauczania i jego rezultaty. Ustalenie przyczyn i zdecydowanie się na celowe środki może się w dużej mierze przyczynić do usunięcia tak wielu niepowodzeń w dziale nauczania ortografii, jak również przekonać, że z ortografii nie trzeba robić jakiejś odrębnej nauki, pełnej problemów.

---

[1]) Zob. tegoż autora *Ortografia w szkole powszechnej i średniej — próby i doświadczenia.* Nasza Księgarnia, 1938, str. 62.

II.

Nauczyciel zawsze będzie czynnikiem decydującym w tych sprawach. Jego sposób nauczania [1]), ustosunkowanie się do przedmiotu i uczniów nie pozostaje tu bez wpływu. Jeżeli bierzemy do ręki zeszyt, to widzimy tam pracę nauczyciela. W związku z ortografią pracy tej nauczyciel ma dużo. Poprawić starannie kilkadziesiąt wypracowań — to trud nie lada. Poprawić. Omówić. Poprawić poprawione i znów na nowo. W żadnym dziale nauki nie ma tylu bezowocnych wysiłków nauczyciela, co w nauczaniu ortografii.

Poprawić, omówić: ale jak? Tu właśnie widzimy już dużo rozbieżności. Zeszyt ucznia od razu mówi o ustosunkowaniu się nauczyciela do rzeczy starych i nowych w nauczaniu (przepisywanie, teksty z krzyżykami, dyktanda, tablice ortograficzne itp.). Obserwacja wskazuje, że: albo się trzymamy dawnych zwyczajów, albo znów przechodzimy na nowe drogi, potępiając dawne (np. uczenie się przez ucznia reguł, wyjątków). Praktyka zaś mówi, że zarzucone sposoby, wznowione dzisiaj, czy nowe w połączeniu z dawnymi dają rezultaty niezłe.

Ale cóż ma decydować przy wyborze tej lub innej drogi? Nic innego, tylko obserwacja wyników własnej pracy i pracy innych. Nieustanne czuwanie nad skutecznością środków naszego działania. W tym jednak trudzie pracy badawczej nauczyciel nie może być sam. Musi być w kontakcie z innymi nauczycielami (uczącymi i nieuczącymi języka polskiego, stosunek do błędów, sposoby wskazywania ich uczniom, nieprzeciążanie nadmiarem pisania). To jeszcze nie wszystko. Do współdziałania powinna stanąć młodzież zgodnie ze wskazaniami statutu (postawa badawcza, samodzielność) i psychologii (zainteresowanie, ambicja). O to bowiem idzie, byśmy w pracy naszej unikali zastarzałych (zjawiających się tylko w nowej formie) błędów i by trud nasz nie był bezowocny.

III.

Jednym z takich błędów jest chęć jak najszybszego podniesienia poziomu ortografii. Dzieje się to zazwyczaj wtedy, gdy „otrzymujemy" na początku roku szkolnego klasę „nie-swoją". Przystępujemy od razu do realizacji materiału, wskazanego przez program. Spotykamy trudności. Bo np. uczniowie klasy VI pod względem przygotowania ortograficznego stoją na poziomie klasy III (choć zestawienie takie w sprawach ortografii nie zawsze będzie ścisłe). W takim wypadku na nic się zda przerabianie materiału

[1]) Przy nauczaniu gramatyki utrudniamy sobie sami pracę w zakresie nauczania poprawnego pisania, np.: wymowa — a pisanie — uczniowie zapisują jeden i drugi wyraz, stąd chaos. Piszą więc: dembina — dębina; lenk — lęk itp. Takich ćwiczeń przy nauczaniu gramatyki w formie piśmiennej należało by unikać.

bieżącego (bez względu na metodę). Za dużo materiału będzie miał uczeń do opanowania. Będzie przytłoczony ilością błędów. O wiele praktyczniej jest zbadać na początku roku (np. do 15. IX.) stan ortografii w klasie za pomocą dwu lub trzech krótkich dyktand i jednego wypracowania. Ustalić z klasą ilość błędów-wyrazów w jednym dyktandzie (wypracowaniu); obliczyć, ile średnio na ucznia wypadnie błędów oraz granice (najmniej i najwięcej błędów w klasie). Wyniki badań uczniowie też zapisują. Zachęcimy ich do współdziałania i śledzenia, jak się będzie przedstawiał stan ortografii w klasie np. w końcu półrocza (a potem znów w końcu roku). Wszystkich uczniów zainteresuje, jak się będą przedstawiały rezultaty w poszczególnych etapach pracy klasy (15.—20. IX, 15.—20. XII i 15.—20. VI). Jeżeli stwierdzą, że jest postęp, będzie to dla nich bodziec do dalszej pracy. Nauczyciel nie omieszka zużytkować takich momentów do podniesienia młodzieży na duchu i zachęcenia jej do wzmożonej czujności.

Uczniowie żywo się interesują postępami swej klasy. Porównują wyniki swej pracy z wynikami klas innych w tej samej czy innej szkole. Zdają sobie sprawę dokładnie z tego, iż błąd każdy przyczynia się do zwiększenia ujemnego sądu o klasie i na odwrót.

Przeprowadzenie trzy razy do roku takiego badania wyników nie zabierze wiele czasu (każde badanie trwa nie dłużej nad kilka — kilkanaście minut). Nauczyciel ma obraz poziomu klasy i po pewnym czasie obraz tego, co sam zrobił przy czynnym współudziale uczniów.

Badanie wyników wpływa również na stałą postawę ucznia, bo on wie, że to, jak pisze, ma wpływ na podniesienie lub zmniejszenie ilości błędów w klasie. Stąd czynna uwaga ucznia przy poprawianiu błędów i przy samym pisaniu. Postawa ucznia czujna, chętna i ambitna — to dużo znaczy w naszej pracy nie tylko nad ortografią, ale w ogóle w pracy szkolnej i w życiu. Jeżeli przy tym nie będziemy starali się nauczyć zbyt szybko, ale zachowamy umiar w posuwaniu się naprzód i utrwalaniu, wówczas możemy być pewni lepszych rezultatów. [1])

IV.

Najbardziej wycisnął swe piętno konserwatyzm w dziale poprawiania błędów ortograficznych. Uznajemy teorię, że obcowanie ucznia z dobrym wzorem, niedopuszczanie do błędu ma duże znaczenie w urtwalaniu poprawnej pisowni. W praktyce jednak niechętnie wychodzimy poza ustalone od lat zwyczaje poprawiania. Program daje wskazówki co do poprawiania błędów. Tymczasem najczęstszą formą poprawiania jest przekreślanie niewłaściwej litery (wyrazu) i nadpisywanie właściwej, lub podkreślanie błędu.

[1]) Jasne jest, że ilość obliczonych błędów spełni tu rolę bodźca, nie będzie ściśle odtwarzać poziomu ortografii.

Skoro przyjmiemy jako zasadę, że uczeń powinien obcować z dobrym wzorem, to przyznamy, że przekreślanie czy podkreślanie błędu nie jest właściwe. W pierwszym wypadku uczeń po otwarciu zeszytu widzi dwie formy: przekreśloną (np. „nórek“) i nadpisaną („nurek“), w drugim utrwala sobie jeszcze bardziej błąd, bo ten jest nawet podkreślony. Wprawdzie już na najniższym stopniu uczeń potrafi wyrozumować, co oznacza podkreślenie czy przekreślenie, ale to nie ma wpływu na utrwalenie błędnego lub różnych obrazów.

Trzeba więc szukać innych sposobów. Wyjaśnienia znajdujemy w programie. Przerabianie formy błędnej na właściwą zastosujemy w klasach młodszych, w klasach starszych zastosujemy znaczki umówione na marginesie. Jeżeli w klasie starszej poziom ucznia będzie bardzo niski, to i znaczki nie pomogą. Wobec takiego ucznia trzeba zastosować środki takie jak wobec ucznia klas najmłodszych (przerabianie, wpisywanie właściwej formy, zniekształcanie niewłaściwej). Przerabianie błędnej formy na właściwą wypadnie nieraz stosować z ograniczeniami. Jeśli w jednym wyrazie będzie kilka błędów, wówczas przerabianie niewłaściwych liter na właściwe wpłynęłoby na nieczytelność wyrazu. W takim wypadku lepiej wyraz zniekształcić za pomocą krzyżyków × × × × lub kółek czy odpowiedniego przedłużenia kreski w tej lub innej literze, a poprawną formę nadpisać lub polecić wpisać uczniowi dopiero podczas poprawiania. Należy też zwrócić uwagę na podkreślanie. W wielu wypadkach uczeń utożsamia podkreślenie wyrazów z błędem. A tymczasem, jak widzimy, podkreślenie to dla ucznia: baczność, uwaga — tak się pisać powinno! Dlatego też nie będziemy podkreślali jednej litery, ale po poprawieniu (przerobieniu) litery cały wyraz. Wtedy uczeń przyzwyczai się do ogarniania całości, a nie poszczególnych liter w wyrazie.

Przejrzałem wiele zeszytów w szkole powszechnej i średniej. Sposób przekreślania i podkreślania błędu jest jeszcze dominujący. Nauczyciel podkreśla, poprawia, traci wiele godzin (kosztem wypoczynku i zdrowia), a tymczasem ilość błędów się nie zmniejsza, jakby to należało. Wobec tego warto spróbować innych sposobów i zasadę, którą teoretycznie już uznajemy, zacząć stosować w praktyce: nie dawać uczniowi złych wzorów [1]).

(Dok. nast.)

---

[1]) Duże usługi może oddać stałe prowadzenie notatek co do rodzaju i ilości błędów. Na tym materiale opieramy potem ćwiczenia w pisaniu, słownikowe i gramatyczne.

Dr Leon Langholz

Psychologia w badaniach literackich i w nauczaniu języka polskiego.

(Wczoraj — dziś — jutro).

(Dokończenie).

II.

11. Tak przedstawia się h i s t o r i a związku badań literackich z psychologią od zaczątków psychologizmu poprzez psychoanalizę i konstytucjonalizm aż do najnowszych zdobyczy w zakresie typologii ejdetycznej. Jakiekolwiek będą tendencje nowej metodologii (metoda fenomenologiczna), aby wyzwolić badania literackie od psychologii, będzie można jednak dzieło literackie sprowadzić do przeżyć twórcy i jednostki percypującej. To j e d n o. P o d r u g i e — praca nad dziełem literackim jest przede wszystkim procesem psychicznym, a percepcja dzieła jest nim także. P o t r z e c i e — dzieło literackie jest t a k ż e — podkreślam „także" ze względu na tendencje nowoczesnej teorii literatury — ściśle określoną treścią świadomości, nie tylko jednostkowej, ale zbiorowej. P o c z w a r t e — dzieło literackie jest dokumentem psychologicznym. [42]) P o p i ą t e — dzieło literackie przechodzi w percepcji czytelników w toku dziejów szereg przeobrażeń zależnych od przemian społecznych, politycznych itp. Śledzenie tych przemian w świadomości zbiorowej jest wdzięcznym zadaniem psychologii zbiorowości i historii świadomości pojedynczej grupy i świadomości kulturalnej narodu. To wszystko jest uzasadnieniem dotychczasowego, gwarancją d a l s z e g o z w i ą z k u obu nauk i terenem powstawania nowych problemów.

12. Gdyby więc badania literackie zupełnie się uwolniły od ingerencji innych nauk, jak to przewidują fenomenologowie, gdyby antypsychologistyczna metoda fenomenologów zdołała stworzyć takie środki metodyczne, dzięki którym można by bez pomocy innych nauk poznać istotę tekstu, to przecież psychologia znajdzie jeszcze zagadnienia na terenie literackim, które tylko przy jej pomocy będzie można rozwiązać. Są to takie np. problemy:

1. procesy aktualizowania i realizowania się utworu artystycznego w psychice odbiorcy — (można to badać empirycznie);
2. realizacja pełnej wartości utworu przez ludzi w pewnym wieku, o pewnym poziomie intelektualnym (różne realizacje tego samego dzieła, typy i formy realizacji);
3. psychologia czytelnika itp. [43])

III.

13. Tak przedstawiałby się aspekt teoretyczny zagadnienia tytułowego. Już na tle historii związku psychologii z literaturoznawstwem można sobie urobić pogląd, jak *korzystała nauka o literaturze z psychologii.* Gdy w okresie psychologizmu utożsamiano analizę psychologiczną z analizą literacką, nastąpiło potem jakby reaktywnie wyraźne rozgraniczenie między badaniem literackim a badaniem psychologicznym tekstu. Psychologia odgrywać zaczęła rolę nauki pomocniczej dla badań nad twórcą i jego dziełem. Ponadto różne działy psychologii pomagają w rozwiązywaniu problemów może nie istotnie literackich, ale takich, które wchodzą w związek z literaturoznawstwem. Psychotechnika może np. znaleźć zastosowanie w zagadnieniu, jaki rodzaj książek trafia do czytelnika i jakie są reakcje czytelników na dzieła literackie, może powiedzieć o modzie literackiej i wymaganiach odbiorcy; psychologia religii może być pomocna przy interpretacji tekstów o charakterze religijnym (np. utwory Krasińskiego, modlitwy poetyckie, utwory o charakterze biblijnym); [44]) psychologia młodzieży może przyczynić się do zrozumienia twórczości młodych lat wybitnych poetów i do określenia linii rozwojowej ich talentu [45]).

14. W badaniach literackich spotykamy się często z potrzebą zorientowania się w przeżyciach psychicznych, opowiedzianych przez poetę w dziele w formie bezpośredniego wyznania albo charakteryzowania bohaterów. Np. przedmiotem naszych badań może być wizja i wizjonerstwo u Słowackiego lub Wyspiańskiego, smutek i różne nastroje w poezji neoromantyków, jakieś cechy charakteru u bohaterów Fredry, doznania przestrzenne u Prusa itp. Wówczas staje się odpowiedni dział psychologii dziedziną pomocniczą, dzięki której zapoznajemy się z terenem naszych badań; musimy więc przestudiować zjawisko halucynacji i iluzji, psychologię smutku, charakterologię itd., aby móc zrozumieć te zjawiska na terenie twórczości literackiej.

IV.

15. Przechodząc do roli psychologii w dydaktyce literatury w szkole pragnę przypomnieć, że przed laty wykazałem związek między ewolucją form dydaktycznych i metodologią badań nauki odpowiadającej przedmiotowi nauczania. [46]) Zmiany metodologiczne w zakresie badań literackich wpływały decydująco na formę nauczania literatury polskiej w gimnazjum. Musiał się także odbić na nauczaniu wpływ psychologii. Utarło się np. mniemanie, że w okresie uprawiania na wielką skalę interpretacji psychologicznej, nie można było ustrzec lekcyj literatury

od dowolności i nieścisłości w traktowaniu przedmiotu; uważano, że lekcje te były zbiorem impresyj wypowiadanych kolejno przez nauczyciela i uczniów. [47]) Owe tendencje niezaprzeczenie panowały w szkole, gdy przerabiano poezję romantyczną; było to jakby echo impresjonistycznej krytyki literackiej. A jednak miało takie, może czasem dowolne, psychologizowanie strony dodatnie. Przede wszystkim takie godziny dawały sposobność do ćwiczeń językowych, czasem przy odpowiednim kierownictwie stawały się one lekcjami retoryki w najlepszym tego słowa znaczeniu. Zdolny nauczyciel mógł klasę dla przedmiotu i dla siebie pozyskać zapałem i subtelną analizą, mógł wywołać w młodzieży żywe reakcje i doprowadzić do prawdziwego wczuwania się w istotę poezji. [48]) Poza tym dzięki różnorodności interpretacji mógł nauczyciel skłaniać uczniów do zainteresowania się monografiami i rozprawami naukowymi, zagadnieniami teorii literatury i psychologii twórczości, a nawet skierowywać ich uwagę na estetykę, filozofię itp. jako na dziedziny bliskie. I rzeczywiście w latach 1920—30 czytelnictwo w zakresie dzieł naukowych z dziedziny literatury mogłoby się wykazać dość pokaźnymi cyframi. W tych latach konstatuje się też wielki napływ na wydziały humanistyczne uniwersytetów, co można by także poza innymi względami przypisać wpływowi szkoły. Zresztą młodzież żywo interesuje się w 17. i 18. roku ż. psychologią, dokonywa spostrzeżeń introspekcyjnych, pragnie odnaleźć własną osobowość, zaciekawia ją psychika innych ludzi. Psychologizm w dydaktyce literatury należy uznać moim zdaniem za zjawisko dodatnie i pedagogicznie wartościowe.

16. Na lekcjach ujmowano więc problemy genetyczne z punktu widzenia psychologii, uprawiano psychologię twórczości; przeprowadzano szczegółowo charakterystykę postaci, dawano pojęcie o charakterologii; starano się naprzód opisać, a potem uzasadnić doznania powstałe w psychice na tle dzieła literackiego. Skierowywano uwagę na krytykę literacką i estetykę. Młodzież pisała referaty o dziełach, bezwiednie odsłaniając swą duszę, i takie referaty mogły być uważane niejednokrotnie za źródło psychologii młodzieży.

17. Wraz z przemianą podstaw metodologicznych i psychologia na lekcjach literatury stała się nauką pomocniczą. Chciano jej stanowisko unormować. Życzyński ogłosił przed laty rozprawkę o współdziałaniu psychologa i polonisty w szkole średniej i wskazał na bogaty materiał psychologiczny zawarty w lekturze obowiązkowej i na sposób jego wyzyskania[49]). Kosior omówił w „Poloniście" [50]) rolę psychopatologii w charakteryzowaniu bohaterów literackich i wskazał na konieczność nauczenia młodzieży analizy psychologicznej postaci przystępnymi środkami. Zwłaszcza w liceum (kl. II) charakterystyka ma być najwnikliwsza, przy czym obowiązkiem nauczyciela jest wykazanie, o ile psychika tej czy innej postaci wykracza

poza obręb normalności [51]). W „Poloniście" polecałem przed laty współpracę polonisty z nauczycielem przedmiotów pedagogicznych [52]) uwzględniając w poważnej mierze psychologię wychowawczą. Wchodziłyby wówczas w rachubę biografie poetów, utwory autobiograficzne, wspomnienia młodzieńcze ujęte w formę literacką (np. *Godzina myśli*), dzieła opisujące psychikę dziecka; byłoby to wszystko ilustracją problemów w zakresie psychologii rozwojowej i pedagogicznej. Jedna z sekcyj Towarzystwa Psychologicznego im. Józefy Joteyko projektowała kiedyś wydanie podręcznika psychologii, w którym ilustrowano by zjawiska psychiczne opisami zawartymi w dziełach literatury pięknej.

18. Wobec bogatego rozwoju psychologii należy rozumieć, że nauka ta potrafi nie tylko w dużej mierze przyczynić się do wyjaśniania trudności zawartych w tekście literackim, ale także do ogólnego podniesienia poziomu wiedzy i kultury uczniów. Nie ma już dzisiaj mowy o utożsamieniu analizy psychologicznej tekstu z analizą literacką. Analiza psychologiczna może być najwyżej czynnikiem pomocniczym i to też o tyle, o ile tekst literacki na to pozwala. Każde bowiem twierdzenie z zakresu psychologii na lekcjach literatury powinno być poparte zawartością tekstu. Tekst literacki jest wówczas dokumentem psychologicznym, a jednym z zadań nauki polskiego może być nauczyć takie dokumenty odczytywać. Wykluczone są wówczas wszelkie naciągania tekstu, skoro interpretacja psychologiczna jest tylko wyjaśniająca i skoro przy właściwej analizie tekstu i przy wytycznych tej analizy decydują zupełnie inne punkty widzenia, nie psychologiczne (np. styl, język, zawartość umysłowa itp.). Przy takim posługiwaniu się psychologią jako nauką pomocniczą może nastąpić pogłębienie wiadomości w jej zakresie, zwłaszcza, że psychologia jest w wyższych klasach liceum przedmiotem obowiązkowym. Konieczność oparcia wywodów psychologicznych na tekście przyzwyczaja poza tym do rzetelności w formułowaniu sądów, do sumienności w określaniu zjawisk literackich i do praktycznej znajomości elementów logicznego myślenia. Dzięki psychologii można także badać zamiłowania i uzdolnienia literackie oraz zainteresowania w zakresie czytelnictwa młodzieży.

Resumé:

1. Historia związku nauki o literaturze z psychologią wykazuje powolną emancypację obu nauk, przy czym obie nauki pomagają sobie wzajemnie.
2. Analizy literackiej nie można utożsamiać z analizą psychologiczną tekstu, ale analiza psychologiczna może być pomocna przy interpretacji tekstu, wyjaśnianiu genezy dzieła i poznawaniu psychiki artysty.

3. Dzisiejsze wzajemne stanowisko obu nauk wpłynęło w dużym stopniu na dydaktykę literatury polskiej. Zadaniem nauki literatury w szkole jest ścisłość oparta na tekście literackim. Wszelkie uwagi psychologiczne wypowiedziane na lekcji muszą być poparte dowodami zawartymi w dziele literackim. Dowolności, jakie miały miejsce w dobie psychologizmu, są dzisiaj niedopuszczalne.
4. Tendencje rozwojowe metodologii obu nauk (fenomenologia w nauce o literaturze i metody empiryczne w zakresie psychologii) przyczynią się niewątpliwie do tego, że sądy na lekcjach literatury będą dążyły do coraz większej ścisłości i precyzyjności, a materiał lekcyjny będzie także oparty na systematyce naukowej.

PRZYPISY.

W szerszym znaczeniu należy zagadnienie nasze do rozważań na temat wzajemnej zależności różnych dziedzin naukowych i pogranicznych terenów dyscyplin.

Wśród takich procesów wyłaniają się niejednokrotnie nowe nauki, różne dziedziny specjalne, a nawet zagadnienia, które przez bogactwo aparatury naukowej i przez wagę i ogrom naukowego materiału mogą zdobyć pełnowartościową autonomię (np. cytoarchitektonika mózgu). Historia nauk dostarcza na to wielu przykładów: biologia, fizyka teoretyczna, logika matematyczna, nowoczesna socjologia i i.

Psychologia przybywając do nauki o literaturze usunęła na plan dalszy językoznawstwo, które przedtem w okresie panowania metod filologicznych było wszechwładne w literaturoznawstwie i które teraz w okresie fenomenologii w badaniach literackich odzyskuje swój autorytet.

[1]) Sainte-Beuve sądzi, że nie można wydać sądu o utworze bez znajomości człowieka-twórcy dzieła, ale ubolewa zarazem, że psychologia ,,literacka" (badająca autorów dzieł literackich) pojęta jako nauka nie posiada dostatecznych podstaw i istnieje niejako w stanie ,,anegdotycznym" (cytowane za Hennequina *Zarysem krytyki naukowej*, tłum. polskie. W-wa. 1892, str. 7 i n.).

[2]) Psychologizm ma kilka znaczeń. Terminem tym obejmujemy naprzód kierunek filozoficzny usiłujący sprowadzić zagadnienia należące do nauk filozoficznych, a więc problemy logiki, etyki, estetyki itp. do zagadnień wyłącznie psychologicznych i wyjaśniać problemy humanistyki-historii, literatury, socjologii wyłącznie przy pomocy faktów psychicznych. Psychologizm uważa, że takie fakty, jak normy prawne lub etyczne, ruchy społeczne, dążenia polityczne, dzieła literackie nie są w swym istnieniu wolne od istoty ludzkiej, nie są obiektywne, nie mają bytu samodzielnego; psychologizm traktuje je jako przeżycia psychiczne i sprawia, że zaciera się granica między psychologią a innymi naukami.

Psychologizmem nazywamy też metodę, którą przy pomocy pojęć i definicyj psychologicznych przeprowadzamy badania nad zjawiskami nie będącymi w ścisłym tego słowa znaczeniu fenomenami psychicznymi; tę metodę uznajemy wtedy za jedynie istotną i odpowiednią. Negujemy wówczas obiektywność zjawisk badanych.

Psychologizmem w znaczeniu negatywnym nazywamy nieuprawnione traktowanie zdań zgoła niepsychologicznych jako psychologicznych. W tym określeniu wyraża się tendencja do przezwyciężenia psychologizmu jako wyłącznej metody naukowej (por. to określenie w książce Kotarbińskiego: *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*. Lwów 1929, str. 135).

P s y c h o l o g i z m był modą i manierą naukową, jak był nią przez długi czas h i s t o r y z m i jak jest nią dzisiaj pod pewnym względem s o c j o l o g i z m.

[3]) Najważniejsze dzieła z zakresu psychologii twórczości to: M ü l l e r a-F r e i e n f e l s a: *Die Psychologie der Kunst* 1927 (ewent. *Poetik* w wydawnictwie „Aus Natur und Geisteswelt"); studia D i l t h e y a w jego *Gesammelte Schriften.* — Lipsk-Teubner np. *Das Erlebnis und die Dichtung* albo *Die Einbildungskraft des Dichters;* B ü h l e r o w e j: *Der Erlebnisbegriff in der modernen Kunstwissenschaft*-Festschrift f. Walzel 1924.

[4]) Obfitego materiału autobiograficznego dostarczają listy Słowackiego do matki albo jego pamiętnik; G o e t h e g o: *Dichtung und Wahrheit* lub *Wilhelm Meister.*

[5]) Przedstawicielami estetyki psychologizującej są: L i p p s, H. v. S t e i n: *(Die Entstehung d. neuren Ästhetik* — 1886*)*, W i t a s e k, J o d l, W a h l e i i.

[6]) Językoznawstwo oparte na psychologii reprezentują: L a z a r u s, G e i g e r i i. — z polskich B a u d o u i n d e C o u r t e n a y, G a w r o ń s k i, w pewnej mierze S z o b e r.

[7]) Dzieło H e n n e q u i n a, niedoceniona przez badaczy literatury metodyka badań literackich, pojawiło się w tłum. polsk. w W-wie 1892 r.

[8]) Cytat z Hennequina, str. 47.

[9]) Tamże, str. 48.

[10]) „Istota treści, wizji, przenośni, tonu ogólnego, toku stylowego, punktacji nawet u pisarza; dotknięcia, linii, równowagi postaci, ustosunkowania, kolorytu u malarza; dźwięków i rytmów u muzyka; linii proporcji, rozmiarów, ornamentacji u architekty — wszystkie te cechy estetyczne ściągnąć się mogą do znaczenia psychologicznego, a całokształt tych wniosków względem pewnego autora przedstawi nam obraz umysłu jego dość już zarysowany..." (tamże str. 53).

[11]) „Owóż krytyka naukowa darzy naukę o umyśle ludzkim nowym środkiem dochodzenia i sprawdzania, pozwalając śledzić grę praw psychologicznych w całej klasie jednostek u wszystkich najciekawszych — genialnych" (tamże, str. 64).

[12]) Tamże, str. 16.

[13]) Tamże, str. 155.

[14]) Wspomniane studia o elementach wzrokowych czy słuchowych w twórczości poety miały przeważnie charakter prac seminaryjnych.

[15]) Prace znakomitego psychologa G r o o s a odbiły się głośnym echem w badaniach literackich np. *Die optischen Qualitaten in der Lyrik Schillers* i *Die akustischen Phänomene in der Lyrik Schillers* — obie prace w „Ztschrf. f. Ästhetik" T. 4 i 5, albo *Psychologisch-statistische Untersuchungen über die visuellen Sinneseindrücke in Shakespeares lyrischen und epischen Dichtungen.* W „Englische Studien" T. 43—1913 z Ilse Nelto. Do tego typu należy zaliczyć: S c h a e f f e r a: *Die Bedeutung des Musikalischen und Akustischen in E. T. A. Hoffmanns literarischem Schaffen.* (Beiträge zur deutschen Literaturwissenschaft — Marburg 1909.), K a t z a: *Die Schilderung des musikalischen Eindrucks bei Schumann, Hoffmann und Tieck.* (Ztschrft. für angew. Psych. 1911.) i in.

[16]) Literacką psychologią rozwojową są badania G r o o s a o elementach wzrokowych u Schillera w młodym wieku i w późniejszych latach. Podobne zagadnienia należą według S i e g l a do porównawczej psychologii literackiej *(vergleichende Literaturpsychologie)* — (por. S a u p e: *Einführung in die neuere Psychologie.* Osterwieck am Harz 1928 — artykuł Siegla str. 44 i in.). Do pracy G r o o s a *Psychologie d. Literatur* ogłoszonej w r. 1912 nawiązuje M o o g w studiun *Probleme einer Psychologie der Literatur* (Ztschrft. f. Psychol. T. 124). Problematyka Mooga to

okresy rozwoju psychiki poety, przedmioty zainteresowań literackich w danym okresie kultury, różnolitość motywów i form literackich, uzależniona od różnolitości psychik narodowych itp.

[17]) Celem psychografii jest naukowe opisanie indywidualnej psychiki obejmujące pełnię jej istoty i jej wyrazu, przy czym nacisk należy położyć na słowo „opisanie" — tzn. stwierdzenie istniejących faktów wzgl. cech i ich klasyfikacja.

[18]) O metodach psychografii pisze Margis w książce *E. T. A. Hoffmann. Eine psychographische Individualanalyse* (4. Beiheft zur Ztschrft. f. angew. Psych.) Lipsk-Barth. 1911 i w artykule *Das Problem und die Methoden der Psychographie.* Ztschrft. f. angew. Psych. 1911.

[19]) Książka Bineta o Pawle Hervieu. Jest pracą o psychologii osobowości twórczej. Tytuł jej brzmi: *La création littéraire. Portrait psychologiques de M. Paul Hervieu.* Année Psychol. 1904.

[20]) Tytuł pracy Bystronia brzmi: *Wyobraźnia artystyczna Bolesława Prusa* — ogł. w „Przeglądzie Warszawskim". (Sierpień — 1922).

[21]) Warto zacytować zdanie Bystronia o badaniach wyobraźni artystycznej: „Obok patografii i psychografii, mogących służyć do wyjaśnienia niektórych zagadnień literackich, spotykamy jednak i studia literackie, oparte na obiektywnym badaniu tekstu... wyniki tych — zamkniętych w sobie i opartych ściśle na tekście — poszukiwań dadzą się następnie połączyć łatwo z zagadnieniami psychografii".

[22]) Dokładny tytuł książki H. Balka o Wyspiańskim: *Z badań nad wyobraźnią artystyczną Stanisława Wyspiańskiego.* Lwów—W-wa—Kraków 1927.

[23]) Balk opiera swe wnioski na analizie tzw. przedstawień wtórnych, tj. przenośni i porównań.

[24]) Kleiner rozróżnia w zakresie wiedzy o literaturze: teorię literatury, historię literatury i metodykę badań literackich.

[25]) Poglądy swoje wyraził Kucharski w drukowanym w „Pam. Lit" studium o metodzie analizy estetycznej dzieł literackich (Lwów 1923).

[26]) Dokładny tytuł rozprawy Audiata: *La Biographie de l'oeuvre littéraire, Esquisse d'une méthode critique.* Paryż 1925.

[27] O tekscie literatury jako sumie elementów psychologicznych patrz teoretyczne rozprawy Kleinera: *Studia z zakresu literatury i filozofii* 1925. Należy też porównać krytykę psychologizmu i tez Kleinera zawartą w książce Ingardena: *Das literarische Kunstwerk.* Halle [Saale] 1931, str. 8 i 9 — przyp.

[28]) O stylu jako wyrazie dyspozycji psychicznych autora mówił Kleiner w l. 1924—26 na wykładach uniwersyteckich.

[29]) Tytuł pracy Bychowskiego brzmi: *Słowacki i jego dusza.* Studium psychoanalityczne. W-wa—Kraków 1930.

[30]) Artykuł Baleya o poemacie *W Szwajcarii* był drukowany w „Przeglądzie Filozoficznym" (1921). Należy porównać także Baleya: *Psychoanaliza jednej pomyłki Słowackiego.* Pam. Lit., rocznik 21.

[31]) Omawiam wyłącznie psychoanalizę w nauce o literaturze, a nie jej wpływ na twórczość i motywy literackie, którego wykwitem były dzieła w rodzaju *Imago* Spittelera lub utwory surrealizmu francuskiego. Trzeba by jednak zaznaczyć, że istnieje problem, jak ujmują autorzy powieści psychologię swych postaci i jaka jest zależność psychologii postaci przedstawionych w powieści od techniki narracyjnej. (por. Korzeniewskiej: *Z zagadnień psychologii postaci powieściowych.* „Życie Literackie" — maj—czerwiec 1938).

Można by ten problem rozszerzyć i zbadać, w jakim stopniu uzależniona jest psychologia postaci w powieściach albo w ogóle wyłanianie się zagadnień psychologicznych w literaturze od prądów panujących w psychologii naukowej. Ale to wymagałoby osobnego studium.

[32]) Dzieło lit. jako „odrębna sfera rzeczywistości ludzkiej" — termin Kleinera.

[33]) W pismach Freuda *(Kleinere Schriften)* znaleźć można kilka artykułów na temat kompozycji baśni, mitu, legendy; warto by też zaznajomić się z książką tegoż *Totem und Tabu* i z niektórymi artykułami zawartymi w „Jahrbuch f. psychoanalytische und psychopathologische Forschungen" 1909, 1910. (Zbiorowe pisma Freuda wyszły w „Internationaler psychoanalytischer Verlag" Wiedeń I).

[34]) W nauce o typach psychologicznych wyróżnia się książka Pfahlera: *System der Typenlehren.* Lipsk 1929 i Kroha: *Experimentelle Beiträge zur Typenkunde.* I. Erganzungsband 14 — Ztschrif. f. Psych. 1928.

[35]) Dzieło Kretschmera: *Geniale Menschen* wyszło w przekładzie polskim.

[36]) Tytuł książki Pfahlera: *Vererbung als Schicksal. Eine Charakterkunde.* Lipsk 1932.

[37]) Baley: *Osobowość twórcza Żeromskiego.* Studium z zakresu psychologii twórczości. W-wa, 1936.

[38]) Wnioski o przynależności do typów: prace zawarte w Kroha: *Experimentelle Beiträge zur Typenkunde* (1928), np. studium Bayera: *Association und Perseveration und ihre typologische Bedeutung* i i.

[39]) Ostrowski: *Wyobraźnia ejdetyczna Stanisława Wyspiańskiego,* Poznań 1934. Nie wchodzę w wartość merytoryczną tej pracy i w słuszność wyłuszczonych w niej zagadnień.

[40]) Kroh: *Eidetiker unter deutschen Dichtern.* Ztschrf. f. Psych. T. 85.

[41]) Artykuł o ejdetyzmie w Saupego: *Einführung in die neuere Psychologie* Osterwieck am Harz 1928 — Riekel: *Eidetismus.* Problemem czasu na tle ejdetycznych właściwości pisarzy wyrażonym w dziele literackim i filozoficznym zajmuje się Jaensch w pracy: *Strukturpsychologische Erläuterungen zur philosophischen Zeitlehre, insbesondere bei Bergson und Proust.* Ztschrf. f. Psych. T. 124.

[42]) Dokument psychologiczny — termin Twardowskiego.

[43]) Poglądy na temat zagadnień psychologicznych na terenie literackim: Szuman *Nowa książka prof. R. Ingardena. (O poznawaniu dzieła literackiego Lwów, 1937)* Przegl. Współcz. Rok XVI, sierpień—wrzesień.

[44]) W r. 1860 wydano I tom „Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft". Posiadało to pismo bardzo bogaty program. Przedmiotem badań miała być nie tylko religia, mit, obyczaj, mowa, ale także wiedza i dzieła sztuki. (Por. rozdział o psychologii religii w cytowanej przedtem książce Saupego).

[45]) Wzoru metodycznego badań nad pracami literackimi młodocianych może dostarczyć książka Giesego: *Das freie literarische Schaffen bei Kindern und Jugendlichen.* Lipsk, 1914.

[46]) Patrz: L. Langholz: artykuł pt. *Dydaktyka a metodologia* w piśmie „Kultura Pedagogiczna" R. I. zesz. 4—5 i artykuł pt. *Dydaktyka literatury polskiej a metodologia badań literackich.* Polonista R. VI. z. I.

[47]) Jeden z wybitnych teoretyków literatury, sam walczący nadaremnie z psychologizmem, miał się ex cathedra wyrazić, że tam, gdzie się nie ma nic do powiedzenia, zaczyna się uprawiać analizę psychologiczną.

[48]) Naczelnym założeniem psychologicznej estetyki jest wczuwanie się; głośna jest teoria wczuwania się Lippsa — *(Einfühlung),* wczuwanie się jest według niego podstawowym warunkiem doznawania piękna.

[49]) H. Życzyński: *Materiały psychologiczne w literaturze.* Lublin 1933.

[50]) Kosior: *Psychologia chorobliwa w literaturze a kwestia charakterystyki.* „Polonista" R. VIII, z. 2.

[51]) „...nauczyciel musi pamiętać, — pisze Kosior — że obowiązuje go naukowe (podkreśl. moje) traktowanie charakterystyki i powinien przynajmniej ogólnie określić wobec uczniów osobliwość psychologiczną danej postaci" (str. 60).

[52]) L. Langholz: *Współpraca polonisty z nauczycielem przedmiotów pedagogicznych.* „Polonista" R. I.

Sprawozdania i oceny.

Z nowszej literatury ortoepicznej

II.

Stanisław Szober: *Słownik ortoepiczny. Jak mówić i pisać po polsku.* Warszawa 1937. Str. XVI+662.

Jest to raczej słownik gramatyczny, włączający, oczywiście, ortoepię. Pozycje bowiem takie jak: *guzikarz* — *guzikarnia* — *guzikarski*, lub *opuścić* (dok.) — *opuszczać* (niedok.), *opylić* (dok.) — *opylać* (niedok.) itp. — to przecie sprawy gramatyczne, a nie ortoepiczne; co innego sprawy takie: *orżowić* (dok.) — *orżowiać* (niedok.), gdyż spotkać się można i z formą *orżawiać*.

Na rzeczy więc, moim zdaniem, w słowniku ortoepicznym zupełnie zbyteczne miejsce się znalazło. I tylko z tego względu zwrócę tu uwagę na opuszczenia; każdemu bowiem słownikowi uczynić można zarzut niepełności. Oto nieco przykładów pominiętych w Słowniku:

A więc nie ma tu wcale: *bluziarka* czy *bluszczarka*; *mąż stanu*; *ghetto*, *getto* czy *gietto* (i formy); *młodzieżowy*; *którego dziś* czy *który dziś*; *nieokiełzany* czy *nieokiełznany*; *zew* (formy); *magisteriat*; *będę* wzgl. *bede* (wymowa) itp.; jest tylko *cętkowany*, nie ma *centkowany*; jest wyjątkowe *bryftrygier*, ale nie ma zwykłego *bryftregier*; jest *widownia*, nie ma *widzownia*; jest *eksponat* nie ma rywala *ekspozyt* itp. Przy *Kazimierz* pominięto szerzące się dziś po wojnie cudaczne formy *Kaźmirz*, *Kaźmira*; jest *ortografia*, ale nie ma *ortoepia* (por. tytuł!) i spopularyzowanego przez Tytusa Benniego terminu *ortofonia*. A objaśnienie znaczenia dokładne bardzo by się przydało, gdyż to, które autor podał na początku swej przedmowy, może budzić pewne wątpliwości.

Autor Słownika zapewnia czytelnika w swej przedmowie (str. XI), iż w sprawie oceny błędów językowych „uwolnił się od własnego subiektywizmu". Niewątpliwie, jeśli z jednej strony porównamy stosunek np. A. A. Kryńskiego, a z drugiej strony prof. St. Szobera — obu „warszawiaków", więc zrośniętych z „warszawizmami" — to przyznać trzeba będzie, że prof. Szober znacznie przerasta Kryńskiego w obiektywizmie oceny zjawisk ortoepicznych. I niewątpliwie zaletą książki prof. Szobera, dorównującej poniekąd obiektywizmowi dyrektora A. Passendorfera — jest jej niewątpliwy, ogólnie rzecz biorąc, obiektywizm. Mimo to wszakże nie mogę nie stwierdzić u prof. Szobera całego szeregu wypadków, świadczących o subiektywizmie.

Oto np. znajdujemy w Słowniku taką wypowiedź: „*Fonem* ten lub ten *fonemat*, nie *fonema*". Dlaczego? Do niedawna *fonema* stale i wyłącznie była w użyciu. T. Benni, bez dostatecznych podstaw uznał formę tę za rusycyzm, chociaż do naszej nauki wprowadził ją J. Baudouin de Courtenay. Uszło uwagi jego, że wszakże formacyj takich (rodz. żeńskiego) nie brak w języku naszym (niektóre z nich są wcale dawne), np. *anatema*, *astma*, *diafragma*, *diorama*, *enema*, *egzema*, *flegma*, *kom(m)a*, *panorama*, *plazma* (i liczne złożenia jak *protoplazma*, *metaplazma*), *schizma*, *sarkoma*, *sperma*, *trema* 'rozłącznik' itp. Forma *fonem* przyszła do nas po wojnie pod wpływem rozpowszechnienia się jej w literaturze językoznawczej zachodniej, francuskiej przede wszystkim, dzięki pośmiertnemu wydaniu wykładów F. de Saussure'a *Cours de linguistique générale* (1915, 2 wyd. 1922). W literaturze wszakże polskiej ustalił się termin ten (*fonema*) dzięki długoletniej działalności naukowej i profesorskiej Baudouina de Courtenay — a przyjął się i ustalił od dawna — na długo przed owym wydaniem kursu de Saussure'a — właśnie w formie *fonema*. Nie mamy żadnych powodów do wyrzekania się tej tradycyjnej formy, na rzecz nowej — tym bardziej, że pojęcie z tą formą skojarzone, jest jedną z najcenniejszych zdobyczy naukowych właśnie Baudouina de Courtenay.

Stanowisko prof. Szobera, zajęte w tej sprawie w Słowniku, świadczy chyba nie o obiektywnym, lecz o subiektywnym ustosunkowaniu się do terminu *fonema*, tym bardziej, jeśli się zwróci uwagę, że wszystkie przytoczone wyżej formacje na *-ma* — o ile zostały wymienione — figurują w *Słowniku ortoepicznym* bez żadnych zastrzeżeń, lub z zastrzeżeniami we wręcz odwrotnym kierunku, np. pod *diafragma*, *diorama*, *plazma*, *schizma* znajdujemy zastrzeżenie: „nie: *diafragmat*, *dioramat*, *plazmat*, *schizmat* (choć to „bardziej polskie" formy), a pod *panorama* znajdujemy nawet ostrzeżenie: „nie: ten *panoram*..."

Albo oto zbyt daleko idąca pobłażliwość autora względem takich form snobistycznych jak *Janowie* (str. 111 = mąż i żona) zam. *Janostwo*. Wszakże ani dłuższa tradycja, ani subtelność językowa, ani rodzimość (wątpliwa dla mnie) nie popierają formy *Janowie*. A już takie, doprawdy chyba, dziwolągi, z którymi się zaczynamy, jako konsekwencją rozpanoszonej formy *Janowie*, spotykać na zaproszeniach i podziękowaniach, jak np. *generałowie Janowie X*. lub *profesorowie Janowie Y*. itp. zniewalają do krytycznego ustosunkowania się do tej snobistycznej formy.

Pod *Jugosławia* czytamy: „*jugosłowiański*, nie: *jugosławski*". Obiektywizm kazałby uznać obie za co najmniej równorzędne.

Subiektywizmem trąci również wypowiedź: „*Azja Mniejsza* (por. łać. *Asia Minor*), nie: *Azja Mała*", boć przecież nazwa łacińska nie jest jeszcze dowodem wystarczającym: po łacinie jest też *Polonia Minor*, ale po polsku: *Mała Polska Małopolska*. No, i przymiotnik brzmi *małoazjatycki* a nie *mniejszoazjatycki*.

Podobnież subiektywizmem trąci zalecony zwrot: *cel wytykać*. Subiektywizmem jest zalecanie form *leśny*, *letni* a potępianie *lasowy*, *latowy*.

Takich subiektywnych ocen jest więcej. Graniczą one z innymi, z którymi trudno się pogodzić.

Oto np.: „*Bałtyk*, nie: *Baltyk*". Dlaczego? Przecież nasza forma opiera się o łacińską: *mare Balticum*.

Lub: „*Archiwista*, nie: *archiwariusz* (pod wpływem niem. *Archivarius*)". A czy *archiwista* rodzime? Czyż nie również zapożyczone? Co do mnie, jeśli mam mieć do wyboru: *archiwista* — *archiwariusz*, to wolę *archiwariusz*: bliższe jest swego wzoru *bibliothecarius* i nie tak pospolite jak twory na-*ista*: *cyklista*, *flecista*, *bębnista*, *morfinista*, *kapitalista*, *onanista*, *facecjonista*... *Archiwariusz* ma archiwalną patynę.

Odmiana nazwisk polskich (str. 224) o postaci rzeczowników pospolitych, jak np. *Gołąb*, podana bez względu na rzeczywistość; autor każe odmieniać: *Gołębia*, nie *Gołąba* itd. Ale przecież nie powiemy: „książka pana *Wołu*", tylko *Woła;* nie powiemy: „przyjechali państwo *Zające*", tylko *Zającowie.* Stosując konsekwetnie „regułę" autora, żona pana *Koła* powinna się nazywać pani *Kołka*, żona pana *Jelenia* — pani *Łania*...

Lub oto czytamy: „*Mufty*, nie: *mufti*". Dlaczego? Dziś, po wojnie, zaczyna się u nas rozwijać orientalistyka; równocześnie też szerzyć się zaczęła forma *mufti* — i zgodnie ze źródłem arabskim i w zgodzie z formą powszechnie przyjętą we wszystkich językach kulturalnych. Dlaczego więc potępiać tę formę? — „*Jugurt*, rzadziej: *jogurt*". Według mnie odwrotnie, tj. rzadką jest forma *jugurt*, szczególniej w języku kulturalnym; poza tym z *o* brzmi wyraz ten i w języku tureckim (źródło) i we wszystkich językach kulturalnych, zachodnio-europejskich. — „*Eskim*, częściej *Eskimos*". Nie „częściej" ale „zwykle"; *Eskim* spotyka się bardzo rzadko i to u osób „rezonujących"...

Imiona greckie (str. 111): *Eschylos*, nie: *Aischylos*, *Fedon*, nie: *Fajdon* itd. Tłumaczenie prof. Szobera nie wytrzymuje krytyki; autor na obronę swego poglądu nadmienia o wymowie greckiej z V wieku (monoftongizacja dyftongów); jest to, oczywiście, nieporozumienie: nie o wymowę chodzi, ale o język, o „źródłową" postać językową, normalizowaną w „stylu" greckim; chodzi o typ, typowość. „Faktyczne" trzymanie się wymowy prowadziłoby do chaosu (zależność od miejsca i czasu): przecież np. pierwotne *ei*, zmonoftongizowawszy się, dało *e*, ale w III wieku zmieniło się na *i*. Nie ma więc wystarczających podstaw do opierania się na formach łacińskich dla greckich imion w ł a s n y c h, jak nie ma podstaw dziś do utrzymywania egipskich, asyryjskich i innych imion własnych wschodniego świata starożytnego w formach grecko-łacińskich, np. *Astarte* — *Isztar* itp.

Oto też np. na str. 480 czytamy: „*Sweter* (por. ang. *sweat* = pot) lub (z polska) *świter* (por. *świtka*)..." Jest to objaśnienie bałamutne. Ponieważ po angielsku pisze się *sweater*, *ea* zaś „czytać można" i jako *e* i jako *i* (por. *Shakespeare* = *Szekspir*), więc nie znający dobrze języka angielskiego czytali tu *i*. Stąd mamy różne formy. Zastanawia też informacja: por. *sweat* = pot, zamiast podania wyrazu angielskiego *sweater*, który właśnie został zapożyczony i który to dopiero można było dodatkowo objaśnić (od *sweat*).

Albo oto znów czytam: „*Kosarz* (od *kosa*) lub *kosiarz* (od *kosić*). A przecież mamy z jednej strony: *toczyć*, ale *tokarz* (a nie *toczarz*), nazwa miejscowa *Swinary*, nazwisko *Swinarski* mimo *świnia* (a więc: *świnarz* // *świniarz*), z drugiej zaś strony takie jak: *wino* — *winiarz*, *wyspa* — *wyspiarz*, *kobieta* — *kobieciarz*, *robota* — *robociarz* itp. Równie więc dobrze może być *kosiarz* od *kosa*, jak *kosarz* od *kosić*. Objaśnienie podane w słowniku jest sztuczne, a d h o c utworzone, nie liczące się ani z faktami, ani z historią języka.

Pod: *Italia* — *italski*, *italijski* wyjaśnienia niewystarczające; odsyłacza do *Włochy* brak.

Autor, przy wielu pozycjach przytoczywszy wyraz podstawowy, oddziela pochodne kreskami; w pewnych okolicznościach, jeśli pochodnik nie wywodzi się od wyrazu poprzednio wymienionego, lecz również od hasłowego, oddziela przecinkiem. Nie można wszakże powiedzieć, aby zasady tej ściśle się trzymał, natykamy się bowiem na niedokładności w tym zakresie.

Oto np. czytamy: „*Kultura* — *kulturalny* — *kulturowy*", ale *kulturowy* nie wywodzi się od *kulturalny*, lecz od *kultura*. W „Objaśnieniach" znajdujemy taki wzór na umowne oznaczenie, kiedy dany wyraz pochodzi bezpośrednio od poprzednie-

go: *impresja* — *impresjonizm* — *impresjonista*. Ale czyż w języku polskim *impresjonizm* pochodzi od *impresja*, a *impresjonista* od *impresjonizm?* Sprawa przedstawia się inaczej: oba te wyrazy (*impresjonizm* i *impresjonista*) są zapożyczeniami ze specyficznym znaczeniem: narodziły się one we Francji i stamtąd rozpowszechniły się po całej Europie w ostatniej ćwierci XIX wieku; do nas przyszły w ostatnim dziesiątku tegoż stulecia. Nie są więc tworami powstałymi na gruncie polskim od wyrazu *impresja* (który u nas już dawno był, zapożyczony z łaciny) przy pomocy sufiksów *-izm* i *-ista*.

Podobnież w tychże „Objaśnieniach" jako przykład na „przeciwieństwa... w budowie słowotwórczej wyrazów" czytam: „*dyrektoriat*, ale: *inspektorat*". Ponieważ nie bardzo rozumiem to „objaśnienie", zaglądam do Słownika pod *dyrektoriat* i czytam: „od *dyrektor*" — a przecież *dyrektoriat* jest wyrazem w całości zapożyczonym, a nie na gruncie polskim z elementów obcych utworzonym. Podobnie rzecz się ma i z *komisariatem*, tj. objaśniono błędnie, wywodząc od *komisarza* i odsyłając do *dyrektora*. Przy *proletariat* nie ma żadnego objaśnienia. Są to — należy to podkreślić — wszystko wyrazy, które w gotowej postaci do nas przyszły, w związku z pewnymi okolicznościami historycznymi zachodniej Europy. Zwalać *impresjonistę* i *bębnistę* do tej samej grupy słowotwórczej nie można.

W innym miejscu czytamy: *Korsyka* — *korsykański* (z łac. *corsicanus*), ale przy innych podobnych okolicznościach wypowiedź brzmi nieco inaczej, np. *Afryka* — *afrykański* (pod wpływem łac. *africanus*). „Z łaciny" i „pod wpływem łaciny" to chyba nie jedno i to samo; w danym wypadku rozróżniań tych robić nie należało. Przy innych zaś podobnych zjawiskach brak jest wszelkich objaśnień, np. *Kuba* — *kubański*, *Maroko* — *marokański* itp.

Pod: *serbochorwacki* odróżnia autor (1) *serbochorwacki* od (2) *serbo-chorwacki*, odsyła też do *czechosłowacki*, ale tam podobny dublet stanowi już nie dwie znaczeniowe kategorie („1" i „2"), lecz „lub"; pominął też autor *serbo-łużycki*, jakżeby tu było? „1" i „2" czy „lub"?...

Pod *źdźiebko*, choć to rzadkie, podał: „w wymowie *źdźiepko*"; słusznie, ale przy *jabłko*, chociaż jest dyskutowane od O. Kopczyńskiego po dziś dzień — zapomniał podać wymowę.

Pod *kucja* podał też formę *kutia*, nie podał wszakże wymowy, a istnieją dwie (pisownia ostatnio uchwalona różnicy tej nie oddaje!): *kut'a* i *kutja*.

Pod *kobza* odsyła do *duda* — *dudziarz*, ale tam jest nie *dudziarz*, lecz *dudarz*; pod *dudarz* zaś ostrzega „nie: *dudzista*" — słusznie, gdyż niepotrzebny jest ten wyraz, skoro już mamy *dudarza*; ponadto dodał tu autor uwagę, że przyrostek *-ista* dodaje się zwykle do obcych rzeczowników; uwaga też słuszna, ale czy nie należała się ona raczej przy wyrazach, jak *służbista*, *mazurzysta*, *bębnista* (którego, zresztą, brak itp.)

Pod *rączka* („pióro") jest odsyłacz do *obsadka* (gdzie pojaśniono), ale *trzonka* wcale nie ma, chociaż został wymieniony pod *obsadka* (obok *rączki*).

Słów jeszcze kilka poświęcić należy cytatom i odsyłaczom.

W Słowniku ortoepficznym cytat z autorów jest dużo — dużo za wiele; niejednokrotnie też trudno domyśleć się ich celowości; no, i stosowanie ich nie jest konsekwentne; budzą przeto wszelakie wątpliwości. Na ogół czynią wrażenie przypadkowości: autor posiadł z przygodnej lektury powieściowej sporo notatek (zastanawia, że z czasopism czerpany był materiał tylko z dwóch pism: z „Czasu" i z IKC!), a potem zużytkował je w swym Słowniku ortoepicznym — niekoniecznie w miarę potrzeby, lecz przeważnie chyba w miarę posiadania ich pod ręką.

Dlaczego na *oprzeć się komu* siedem cytat, na *oprzeć się o co* sześć, na *gimnazista* trzy, na *rechotać, przekonanie* po dwie, na inne po jednej, a na inne znów ani jednej, np. przy *nadzianie, dyktator, chrzan, ćma, flet, dyrektor, intruz* itp. Dlaczego na *ubocze* jest cytata (nawet dwie), ale żadnej na *ubocz*? Dlaczego na *gimnazista* aż trzy, ale żadnej na *gimnazjasta*? Dlaczego *dwukolny, wilia* mają po przykładzie, ale *dwukołowy, wigilia* nie mają żadnego?... Decydowało chyba nie to, co potrzebne, ale to, co było w pudełku z karteczkami, zebranymi w przygodnej lekturze...

Pod *zez* czytamy ostrzeżenie: „nie: *zyz*", ale j e d y n a cytata tak wygląda: „Spojrzał zezem (zyzem)" (Mick.). — Więc jakże *zezem* czy *zyzem*? No i któraż z tych form jest u Mickiewicza? Czy obie i ta w nawiasach? W ogóle, co tu nawiasy znaczą? Czy są też u Mickiewicza?...

Albo oto na str. 208 czytam: „*Na dworze*, nie: *na dworzu*" z dwoma cytatami (Żerom., Sierosz.) na zaleconą formę. Zaglądam jednak na str. 73 i czytam: „*Dworze* to. Zwrot: *na dworzu*, lepiej: *na dworze* (od: *dwór*)" i do tego cytata z Kuncewiczowej: „Siedzą na dworzu". — A więc tam (str. 208) kategorycznie „nie!", tu — można, bo inaczej, to tylko „lepiej" — no i brak najciekawszego przykładu, cytaty na *to dworze*, boć takiego wyrazu, o ile wiem, nie ma; jest tylko zwrot *na dworzu* (niewątpliwie przez asymilację do *na podwórzu*).

Ale przejdę teraz do sprawy odsyłaczy do artykułów czy prac różnych autorów, gdzie pewne formy wzgl. wątpliwości językowe były dyskutowane lub rozstrzygane.

Oto wyraz *resort* zaopatrzył prof. Szober wykrzyknikiem, co znaczy: zakaz używania. Dla nadania większej powagi wykrzyknikowi cytuje aż trzy razy Kryńskiego, że „minister resortowy" = „minister". Tymczasem powszechnie jest wiadome, że co innego minister resortowy, a co innego nieresortowy, tj. tak zwany inaczej „bez teki"...

Pod *Australia* czytamy: „*australijski*, nie: *australski*" z odesłaniem do „Poradnika Językowego" (I, 135), ale tam mamy całkiem bałamutne wywody (nb. jakiegoś bezimiennego autora) i — h o r r e n d u m! — przechylenie się właśnie do potępionej przez prof. Szobera formy (*australski*) oraz z odesłaniem do artykułu poprzedniego (tamże drukowanego, str. 5), gdzie formę zaleconą przez prof. Szobera (*australijski*) nazwano — h o r r e n d u m! po raz drugi — „niedbałą formacją".

Albo oto odsyłacze z powodu przymiotnika *gnieźnieński*. Oba („Język Polski" IX, 126; Łoś Gram. II, 84) właściwie nic nie mówią na dany temat (formacja); oba też przytaczają i formę *gniezieński*, która wcale nie jest „dawna" (jak mniema autor notatki w „Języku Polskim"), ani, poza jej autorem (Wł. Nehring), który ją „skonstruował" i w roku 1897 podał do druku, nigdy nie była w literaturze w użyciu. A przecież mamy w naszym piśmiennictwie i artykuły, rozważające formację *gnieznieński* w sposób właściwszy. Podane więc cytaty nie są szczęśliwie wybrane.

Podobnież z powodu *zakopiański* odsyła autor tylko do półstronicowej notatki dyletanckiej, wydrukowanej w I roczniku „Poradnika Językowego" (str. 134). Ale w tymże „Poradniku" w roczniku IX jest naukowo opracowany artykuł pt. „*Zakopański* czy *zakopiański*?", wydrukowany na 10 stronicach w dwóch ciągach.

Albo np. pod: *fonem* (według mnie: *fonema*) jest odsyłacz do „Języka Polskiego" rocznik XIII, str. 18. Ale tam i dopiero w przypisku (na str. 22, a nie 18) potrącono tylko o formę owego terminu. Właśnie przypisek ów wywołał całą dyskusję: obszerny artykuł z dwoma dopiskami w tymże roczniku tegoż „Języka Polskiego" (str. 71—75). I o tym również ani słówka.

Podobnie jest z odsyłaczem z powodu formy *spaźniać się*. Autor Słownika odsyła do IV rocznika „Języka Polskiego" (str. 122). Ale tam, w artykule dotyczącym całkiem innej sprawy, przygodnie tylko potrącono o formę *spaźniany* i z tendencją

odwrotną do zajętej przez prof. Szobera, który uważa tę formę (z *a*) za prowincjonalizm. A przecież w tym samym „Języku Polskim" w rocznikach X i XI jest szereg artykułów na ten temat, artykułów wywołanych osobną pracą dra Wł. Pniewskiego pt. „*Spóźniać się — spaźniać się.* Przyczynek do zagadnienia częstotliwości w języku polskim" (Gdańsk 1925).

Książka, mimo wykazane wyżej przykładowo usterki, posiada wartość niezaprzeczoną: mimo bowiem pewne niedokładności w objaśnieniach, mimo tu i ówdzie przejawiający się subiektywizm, ogólne stanowisko prof. Szobera wobec faktów „poprawnościowych", ich oceny — jest zdrowe, słuszne; to nie ocena dyletanta. Ale nie dopisało wykonanie. Wartością więc swoją istotną, jako podręcznik ortoepiczny, nie wyróżnia się ona od innych naszych prac ortoepicznych (oczywiście nie pisanych przez dyletantów). Wyróżnia się jedynie rozmiarami.

Dr Henryk Ułaszyn

Prace polonistyczne.

Seria II, r. 1938. Wydana nakładem Oddziału Łódzkiego Towarzystwa Polonistów R. P.

Duży tom prac polonistycznych, liczący 459 stronic, stanowi imponujący dorobek wysiłków naukowych i dydaktycznych polonistów łódzkich i świadczy o tym, że wytworzył się tam swoisty ośrodek naukowej pracy polonistycznej. Zasiłek zaś na wydanie tego tomu, udzielony przez Zarząd Miejski i Towarzystwo Naukowe w Łodzi, wskazuje na to, że tamtejszy Oddział umiał sobie zdobyć należyty szacunek i sympatię dla swej pracy.

Całość składa się z trzech części: I. Dział naukowy, (rozprawy i materiały). II. Z doświadczeń i przemyśleń nauczyciela polonisty. III. Kronika Oddziału Łódzkiego Tow. Polonistów Rzplitej Pol.

Na łamach „Polonisty" muszę przede wszystkim uwzględnić dział II. Zaczyna go metodyczna rozprawa dra Tadeusza Czapczyńskiego pt. *Wypracowania piśmienne w świetle poglądów niemieckich.* (1911—1930). Autor przedstawia nam żywe zainteresowanie metodyków niemieckich zagadnieniem wypracowań piśmiennych jako środka nauczającego i wychowującego; analizuje poglądy poszczególnych profesorów, zwolenników konserwatywnych zapatrywań na rolę wypracowania przygotowanego i omówionego, oraz postępowych, domagających się od ucznia prostoty i szczerości w wypowiadaniu się, a od nauczyciela pomysłowości, taktu i wczucia się w psychikę ucznia. Według nowych metod dziecko jest autorem, czerpiącym z własnych obserwacji i przeżyć interesujące je problemy. Musi ono pisać dla siebie i dla kolegów, musi jednocześnie czuć radość tworzenia. Opracowywać zaś w ten sposób może tylko temat bliski sobie i dowolnie obrany.

Pomiędzy nauczycielem a uczniem musi istnieć stosunek zaufania, radości i szczerości, jaką daje twórcza współpraca.

Gruntowne zapoznanie się z cenną rozprawą T. Czapczyńskiego jest bardzo pożądane dla polonisty.

Z kolei Antoni Czapliński omawia *Najpospolitsze błędy w wypracowaniach uczniów szkół łódzkich.* Jest to pracowite zestawienie napotkanych błędów pisowni, fleksji, składni, interpunkcji i stylu. Autor wychodzi z założenia, że „szacunek dla języka, jako wspólnego dobra całego narodu, wymaga od nauczania przede wszystkim poprawności".

Troska o poprawność językową, o właściwą budowę zdania i o szyk wyrazów w zdaniu przemawia również w rozprawie p. Zofii Chądzyńskiej pt. *Uwagi o szyku wyrazów w zdaniu.* Autorka uwagi swoje rozbija na trzy zagadnienia: (1 ustalenie zwykłego, na tradycji opartego szyku wyrazów; 2) sformułowanie

przyczyn swobodniejszego szyku wyrazów i 3) ograniczenia w zakresie swobody szyku wyrazów; następnie przytacza sądy o każdym z tych zagadnień takich autorytetów, jak prof. Szober, Klemensiewicz, Krasnowolski, Kryński, Gaertner i Kolbuszewski. W drugiej części swej rozprawy zwraca p. Chądzyńska uwagę na niejednolite traktowanie i poprawianie błędów w zakresie szyku wyrazów przez polonistów; zebrała pod tym względem w szkołach łódzkich spory zasób materiału przykładowego. Na ogół potwierdza on mniemanie, że młodzi poloniści pozostawiają swym uczniom więcej swobody pod względem szyku wyrazów — starsi natomiast dążą do nauczania tradycyjnego i indywidualne przestawienia kolejności poczytują za błąd. Uwagi kol. Chądzyńskiej są owocem gruntownego przemyślenia poruszanego zagadnienia, dobrej obserwacji i pracowitości przy zbieraniu i klasyfikowaniu materiału przykładowego.

Następnie Tadeusz Sarnecki daje analizę literacką *Szarugi* Leopolda Staffa. Sądzę, że tak wnikliwa analiza estetyczna i psychologiczna, zarówno treści jak formy, nie jest możliwa do przeprowadzenia na poziomie szkoły średniej. „Istota poetyzowania wrażeniowego" ani „akustyczne aspekty *Szarugi*", aczkolwiek bardzo ciekawe dla nas, polonistów, nie zdołają skupić uwagi ucznia, nawet w II klasie liceum. Raczej w końcowych wnioskach, które mówią o całości wiersza w jego skończonej postaci, staje autor na gruncie realnych możliwości.

Następna rozprawa Ludwika Stolarzewicza nosi tytuł: *Jedna z lekcji w klasie I gimnazjum przędzalniczego.* Po krótkiej, ale dokładnej charakterystyce danej klasy podaje nam autor przebieg lekcji na temat *Łódź — miasto pracy.* Uczniowie przeczytali uprzednio *Czerwone węże* Boguszewskiej, urywki z *Ziemi obiecanej* Reymonta i nowelę *Pewnego dnia.* — Zebrali też dużo wiadomości o przedsiębiorstwach i fabrykach w żywej, współczesnej Łodzi. Umieli na pamięć wiersz Mieczysława Brauna *Prometej pracy* oraz *Kilofy* Ciesielczuka. Na tym materiale przeprowadzona została lekcja-rozmowa, żywa, naturalna i pełna prostoty; a jakże bardzo pouczająca!... Dość przytoczyć kilka wniosków uczniów, że „te wiersze są hymnem pochwalnym na cześć ludzkiego wysiłku", że „pracuje się dla przyszłości i z wiarą w przyszłość, a praca jest błogosławieństwem i siłą życia". Na zakończenie nauczyciel odczytuje wiersz Mariana Piechala *W rytmie maszyn* i zadaje do opracowania w domu jeden z trzech tematów: *Praca maszyny, Człowiek ujarzmił maszyny, Przestały dymić kominy.*

Dzwonek szkolny przerwał dalszą ożywioną dyskusję uczniów. Lekcja bardzo ciekawa!

Drugi artykuł L. Stolarzewicza *Uwagi na temat języka polskiego w liceum elektrycznym* przypomina nam jedynie rzeczy powszechnie znane. 2 godziny tygodniowo w ciągu dwóch lat — to bardzo ograniczony czas na zrealizowanie postulatów programu, który mówi o „pogłębieniu życia moralnego młodzieży" i o „rozwoju ogólnej kultury"; wiedzą o tym wszyscy poloniści. Czy p. Stolarzewicz zdoła ich zarazić swym optymizmem, że mimo wszystko taki program jest wykonalny, pozwalam sobie wątpić.

Rozprawa dra Stef. Skwarczyńskiej na temat *Teorii literatury w liceum ogólnokształcącym* porusza zagadnienia ważne i trudne. Istotnie wielu starszych i doświadczonych polonistów, uczących w liceum, nie miało żadnej możności w dobie swych studiów zżyć się z teorią literatury jako odrębnym przedmiotem wiedzy. Niewątpliwie byłaby ona możliwa do samodzielnego przestudiowania dla wykształconego polonisty, który zdaje sobie sprawę, że chcąc się utrzymać na poziomie, musi się stale uczyć i poznawać nowe prądy naukowe w dziedzinie swej specjalności. Niestety, brak podręcznika uniwersyteckiego jest wielką przeszkodą

pod tym względem. Kol. Skwarczyńska zaleca tedy ujmowanie całokształtu zagadnień teorii jako sferę pewnej problematyki, tym bardziej, że młoda nauka teorii literatury nie zdobyła się jeszcze na przestrzeni całego swego przedmiotu na ostateczne rozwiązania. Autorka rozprawy wskazuje nam zarys pewnych zagadnień, ugrupowanych w cykle, podając jednocześnie elementarną literaturę naukową dla danych zagadnień. Wielka to istotnie pomoc dla nauczyciela, a nawet dla zdolniejszych uczniów. — Ze względu na jasny sąd o trudnościach traktowania teorii literatury jako przedmiotu szkolnego i na wskazanie drogi, jaką musi kroczyć nauczyciel, jeśli chce wzbudzić zainteresowanie i uczynić wysiłek zbudowania w sobie pewnej całości nauki — rozprawa p. St. Skwarczyńskiej jest wielce instruktywna.

Jana Zygmunta Jakubowskiego *Uwagi na temat języka polskiego w gimnazjum* są rezultatem ankiety przeprowadzonej wśród młodzieży łódzkich liceów ogólnokształcących i mają, jak sam autor to podkreśla, wagę przyczynku, opartego zresztą na względnie szczupłym materiale. Gdyby udało się z czasem zebrać szereg podobnych przyczynków, to można by się pokusić o bardziej wyczerpujące oświetlenie zagadnień, wysuniętych w końcowych wnioskach autora i ustalić: 1) Jacy autorzy i jakie utwory posiadają największą żywotność dla młodzieży? 2) Jakie tematy interesują młodzież? 3) Czy czytanki, pisane specjalnie dla młodzieży, wywołują głębsze przeżycia swych młodych czytelników? wreszcie 4) Czy lepiej czytać luźne fragmenty arcydzieł literackich, czy raczej należy zaznajamiać uczniów z całością utworów?

Na wyżej wymienionych rozprawach wyczerpałam zawartość owego II działu, dydaktycznego, zatytułowanego ,,Z przemyślań i doświadczeń nauczyciela-polonisty". Dorobek to niewątpliwie duży, cenny dla wielu nauczycieli, a interesujący dla wszystkich.

Pierwszy dział, o którym tu tylko pobieżnie wspomnę — to szereg rozpraw naukowych i materiałów. Znajdujemy nieznane listy Lelewela i Krasińskiego. P. Jabłońska-Erdmanowa kreśli ciekawy szkic *O nauczycielu Adamie Mickiewiczu i jego uczniach kowieńskich.* Dr St. Skwarczyńska w rozprawie *Z dociekań nad stylem Katarzyny z Potockich Kossakowskiej* stosuje teorię prof. Z. Łempickiego o dynamicznym pojęciu stylu jako o walce sił. *Ze studiów nad twórczością Stanisława Witkiewicza* Z. J. Jakubowskiego — to dziedzina poetyki opisowej. M. Romankównę w *Ze wstępnych badań nad psychologicznym podłożem twórczości Gabrieli Zapolskiej* interesuje psychologia twórcy. M. Piechal bada ideologię Norwida na podstawie jego tekstów. To jednak stanowi wyjątek w tym zbiorze rozpraw, które są do pewnego stopnia odbiciem nowych tendencji naukowych: zajmują się mniej ideologią utworu, badają raczej jego artyzm lub teoretyzują na tematy formalne.

Oddział Łódzki Tow. Polonistów R. P. — to jedyny oddział, który rok po roku zdobywa się na wydanie tak wartościowej i ciekawej serii prac polonistycznych.

Może sprzyjają temu miejscowe warunki, ale przede wszystkim jest w tym zasługa talentów, pracowitości i szlachetnych ambicyj naukowych naszych łódzkich kolegów. Szczerze im tego winszujemy. *Z. Jętkiewiczowa.*

Zenon Klemensiewicz: *Język polski.* Wybór wiadomości w zakresie programu nauki języka polskiego w liceum. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1937, cena zł 1,60, str. 96.

Napisanie podręcznika licealnego, zwłaszcza w zakresie nauki o języku, jest rzeczą trudną, wymaga bowiem od autora zarówno dużego przygotowania naukowego jak również i metodycznego.

Opracowania takiego podręcznika podjął się prof. dr Zenon Klemensiewicz, drukując swój podręcznik jako rękopis.

Wprawdzie w podręcznikach literatury na klasy licealne są oddzielnie omawiane i kwestie językowe, ale to, co podaje np. A. Bruckner czy K. Górski, zgoła nie wyczerpuje zagadnień programowych.

Podręcznik prof. Z. Klemensiewicza jest pierwszą próbą podręcznika licealnego z zakresu nauki o języku, jest zupełnym *novum*, zwłaszcza jeśli się zważy, że sporo zagadnień wskazanych przez program licealny nie ma jeszcze należytego opracowania w polskiej literaturze językoznawczej.

Wysiłek więc i trud, jaki włożył prof. Z. Klemensiewicz w napisanie książki, był bez wątpienia duży, musimy przeto choćby tylko już z tego tytułu odnieść się do podręcznika życzliwie, starając się obiektywnie rozpatrzyć wszystkie jego zalety i niedostatki.

Rozejrzawszy się w materiale podręcznika można stwierdzić, że materiał jest podany zgodnie z programem i nawet dość wyczerpująco, zawiera bowiem opracowanie wszystkich tematów obowiązujących, wskazanych przez program. Z tematów fakultatywnych wybrał autor natomiast tylko jeden, a mianowicie: *Zmiana znaczenia i form wyrazów zapożyczonych* cz. I, str. 43, pomijając inne równie ważne i ciekawe. Z tego powodu nie możemy jednak stawiać autorowi zarzutów, gdyż fakultatywność tematów wskazanych przez program zostawia autorom zupełną swobodę wyboru. Można jedynie zaznaczyć, że wśród tych tematów niesłychanie ciekawy ze względu na bogaty materiał językowy i możność szerokiego rozwinięcia jest temat: *Odbicie w języku prądów kulturalnych, społecznych i przemian gospodarczych.* Opracowanie tego tematu byłoby wielkim ożywieniem podręcznika wiążąc go z dziejami kultury, przemian społecznych i gospodarczych i zachęcając przez to uczniów do podjęcia samodzielnych poszukiwań i badań językowych. Temat ten specjalnie posiada wielkie wartości kształcące, otwiera bowiem oczy na kulturalną i społeczną rolę języka w życiu jednostki i społeczeństwa.

Materiał naukowy podzielił autor na trzy części, z których pierwsza jest zarysem rozwoju historycznego języka polskiego, druga podaje najważniejsze wiadomości z nauki o stylu języka polskiego, trzecia zaś przedstawia język polski w stosunku do życia społecznego.

Taki układ materiału nasuwa zastrzeżenia, część I bowiem ściślej się wiąże z cz. III aniżeli z cz. II. Ale to raczej wskazówka dla uczącego według tego podręcznika, który może powiązać właśnie cz. I i III, wyodrębniając cz. II.

Szereg tematów w obrębie każdej części opracowanych jest jako zagadnienie niezależne od siebie. Daje to wrażenie krótkich artykulików omawiających poszczególne zagadnienia. Może lepiej było by dla całości podręcznika powiązać je razem, aby przez to uwypuklić myśl przewodnią, którą realizuje podręcznik.

Co do doboru materiału, jakim posługuje się podręcznik, nasuwa się szereg drobnych spostrzeżeń i uwag. W części pierwszej zbyt mało jest wiadomości o początkach języka polskiego. Te. zaś, które autor porusza, podane są w formie zbyt zwięzłej i wymagają rozwinięcia. Odnosi się wrażenie, jak gdyby uczeń w liceum miał tu do czynienia z materiałem już przerobionym i po części opanowanym. Braki te można by usunąć przez dodanie ogólnej charakterystyki języka staropolskiego oraz niezbędnych wiadomości elementarnych z zakresu gramatyki historycznej, co umożliwiłoby uczniom nie tylko przeprowadzenie samodzielnych obserwacyj na materiale staropolszczyzny, ale również na głębsze wniknięcie w zjawiska współczesnego języka literackiego.

Bezsprzecznie najtrudniejszą partią materiału jest nauka o stylu, zwłaszcza, jeśli się zważy, że zagadnienie to nie doczekało się jeszcze naukowego opracowania. Autor wybrał i omówił najprostsze środki stylistyczne, jak *porównanie*, *przenośnię* i *uosobienie*.

Metoda podręcznika polega na wykładzie ilustrowanym przykładami. Przyjmując to założenie, bo przecież autor ma prawo wyboru metody, należało by się spodziewać jeszcze tekstów ćwiczebnych, które służyłyby również jako dodatkowy materiał obserwacyjny. W metodzie przebija dążność do klasyfikacji faktów, uderza natomiast brak ujęcia genetycznego. Materiał językowy nie zawsze dobrany szczęśliwie, np.: przy eufemizmach na str. 24: *wychodek* i jego synonimy, jak *prewet*, *klozet*, *latryna* itd., lepiej by może zastąpić innym jakimś przykładem. Brak ożywienia podręcznika materiałem ilustracyjnym stwarza pewną szarość i monotonię. A można by na przykład przy omawianiu zjawisk semantycznych wprowadzić tablice ilustrujące całkowite lub częściowe zmiany znaczenia, albo przy omawianiu źródeł zapożyczeń na str. 34 dać zestawienia graficzne, które by bardzo ułatwiły zorientowanie się w falach tych zapożyczeń przypływających do języka w różnych okresach czasu. W rozdziale pt. *Najważniejsze przyczyny zmienności znaczenia i formy wyrazów* niepotrzebnym wydaje się wiersz A. Nowaczyńskiego *Dostojny pejzaż* ilustrujący pogoń za wyrazami z silnym zabarwieniem uczuciowym, jest on bowiem tylko wyrazem pewnej mody w języku, która szybko minęła. W tym samym rozdziale omawiając powstawanie nowotworów zbyt lakonicznie zaznaczono prace współczesnego pokolenia nad zatarciem śladów niewoli i przynależności do obcych państw w zakresie słownictwa zawodowego. A przecież dorobek na tym polu jest dość znaczny, jeśli się weźmie pod uwagę choćby prace Akademii Nauk Technicznych, czy komisyj słownikowych przy ministerstwach: Przemysłu i Handlu, Komunikacji itd.[1]). Bardzo pożądany byłby wykaz lektury językoznawczej przy każdym rozdziale, lektury, oczywiście tak dobranej, aby była dostępna dla poziomu licealnego. Wprawdzie nasza literatura językoznawcza jest dość uboga w opracowania popularne, ale można by coś niecoś wybrać. Bo poza broszurami są jeszcze poszczególne artykuły drukowane czy to w „Języku Polskim", czy „Poradniku Językowym". Umieszczenie takiego wykazu lektury mogłoby niejednokrotnie naprowadzić i zachęcić ucznia do pozaszkolnych badań i poszukiwań językowych. Podręcznik przeznaczony jest na wszystkie wydziały licealne. Nauczycielowi ułatwiałoby znacznie pracę odróżnienie tych partii materiału, które obowiązują wydziały przyrodniczy i matematyczno-fizyczny.

Strona graficzna podręcznika jest bardzo jednostajna i niekonsekwentna. Jednolity druk zwłaszcza tekstu podręcznika i przykładów jest bardzo nużący. Wprowadzenie jak największej ilości odmian druku w postaci kursywy, tłustego itd. uprzyjemni wzrokowo książkę. Doceniając w całej pełni wartość tego podręcznika i rozumiejąc jego znaczenie jako pierwszego w tym zakresie, chcielibyśmy go widzieć w postaci jak najbardziej doskonałej. A ponieważ autor drukował książkę jako rękopis, należy spodziewać się zmian, które będą poczynione w wydaniach następnych.

B. Wieczorkiewicz.

---

[1]) Słowniczki techniczne wydane przez Akademię Nauk Technicznych, *Słownik techniczny* Stadtmüllerów czy też *Hutnictwo żelazne — polski słownik techniczny* wydany przez Związek Polskich Hut Żelaznych.

H. Gaertner, St. Łempicki i R. Skulski: *Między dawnymi a nowymi laty.* Państw. Wyd. Książek Szkolnych, Lwów.

Recenzja niniejsza stanowi spóźniony dalszy ciąg recenzji czytanek na kl. I gimn. ogłoszonej w II nrze VIII rocznika „Polonisty". Dlatego nie będę już powtarzała uwag wstępnych nasuwających się przy lekturze podręczników dotychczas na tę klasę zatwierdzonych. Ujmę je tylko jak najkrócej: materiał w nich dobierany jest przeważnie z punktu widzenia wartości informacyjnej i wychowawczej i dlatego nie dość troski poświęca się czystym, właściwym celom polonistyki.

Omawiany obecnie podręcznik również pod tym względem dostosowuje się całkowicie do wymagań programu, dążąc do tego, by wychowywać oraz dostarczać wiadomości o epokach opracowywanych na lekcjach historii. Ten materiał literacki w większej mierze narzucony przez program ujęli jednak i ugrupowali autorzy w sposób bardzo ciekawy. Książka odznacza się bardzo zwartą i konsekwentną kompozycją: każda czytanka jest usprawiedliwiona i uzasadniona w całości. Rozpoczynają autorzy od wiersza Asnyka *Do młodych* prostego i łatwego, a narzucającego młodzieży pozytywny stosunek do wiedzy. Pierwszy cykl „Otwórzmy książkę" ma pokazać młodzieży uroki czytelnictwa i zachęcić ją do głębszego wniknięcia w świat książek. Następne cykle ułożone i opracowane są w zależności od toku nauczania historii, przy czym czytanki współczesne umieszczone są bezpośrednio po tych fragmentach starożytnych, do których się mają odnosić. Wprowadzili tu autorzy cały szereg pozycyj wartościowych (np. *Super flumina Babylonis* w przeróbce Ujejskiego), unikając na ogół czytanek sztucznych, choć nie zrywając całkowicie z tym zwyczajem najłatwiejszego załatania dziury w istniejącym i dostępnym dla młodzieży materiale literackim.

Realizacja poszczególnych postulatów programu nasuwa jednak następujące wątpliwości — doświadczenia ostatnich lat wykazały, jak niebezpieczne jest hołdowanie w podręczniku szkolnym nadmiernej aktualności, gonienie za ostatnią nowością: nowość okazuje się sensacją chwili, a w podręczniku zostaje pozycja przypominająca swoją wartością i znaczeniem dla czytelnika opis nieszczęśliwego wypadku, którego ofiary zdążyły się już wyleczyć.

Do tego rodzaju pomysłów zaliczyłabym fragmenty *Garści popiołów* Piechala podające nazwiska i szczegółowe dane o ludziach, którzy zginęli ratując od pożaru książki — nazwiska te stały się w oddaleniu kilku lat obojętne nawet dla miłośników książek, więc jak niepotrzebnym balastem będą one dla młodzieży mającej ubożuchny zasób przeżyć czytelniczych, młodzieży, która nic o tym wydarzeniu nie wie. To samo dotyczy fragmentu o Żwirce i Wigurze, których aureola zbladła w miarę tego, jak się zapominało o challenge'u i jego zwycięzcach. Nie wahałabym się zaliczyć tu także czytanki Nowakowskiego *Werbel i dzwon*, stanowiącej opis pogrzebu Wielkiego Marszałka — dla ludzi bowiem, którzy brali w tych wydarzeniach bezpośredni udział, stanowić będą one jedyne niezapomniane przeżycie, ale przeżycia tym się odznaczają, że trudno ich doświadczać jedynie na podstawie relacji i trudno o nich opowiadać. Czytanka ta nasuwa jeszcze poważniejsze zastrzeżenie natury jakby powiedzieć moralnej: wydaje mi się nietaktem wybrać sobie za bohatera czytanki żyjącego znanego człowieka i na temat jego przeżyć na pogrzebie Piłsudskiego snuć jakiekolwiek przypuszczenia, w jakikolwiek sposób komentować jego zachowanie i sposób bycia.

Wśród czytanek współczesnych lwia część (8 na 16) poświęcona jest legionom, pokazując je zresztą w sposób bardzo jednostronny. Jest to niepotrzebne zubożenie tego zakresu tematycznego i zamknięcie zainteresowań młodzieży wyłącznie w kręgu

tych zagadnień, którymi zajmie się jeszcze raz dokładnie w kl. IV. Eklektyzm historyczny w tym zakresie wydaje mi się lepszym rozwiązaniem sprawy.

Czytanki starożytne i współczesne łączone są na podstawach powierzchownej i nieistotnej analogii, np. *W dniu grozy* A. i J. Kowalskich opisująca zabawy dzieci nie rozumiejących grozy perskiego najazdu ma jako odpowiednik polski czytankę *Mongoły* Z. Kossak-Szczuckiej, przedstawiający najazd Tatarów i obronę Nowego Sącza przez mieszczan, których do obrony wezwała i zachęciła św. Kinga.

Jak w omówionych uprzednio podręcznikach słabe są czytanki pisane na zamówienie. Szczególnie trudne, pełne nieprawdopodobieństwa psychologicznego, silenia się na literackość, daremnych prób beletryzowania wiadomości historycznych, dla których w istocie te czytanki są napisane, są fragmenty *Rozmowa wieczorna* i *Śladem śpiewaków wędrownych*.

Razi także w podręczniku zacieśnienie się do stosunkowo małej liczby autorów współczesnych, co jest przyczyną dość częstego powtarzania się tych samych nazwisk: np. Kaden-Bandrowski 3 razy, A. i J. Kowalscy 2 razy, Z. Nowakowski 2 razy, Kossak-Szczucka 2 razy. Łącznie ze wspomnianą wyżej przewagą tematów legionowych wytwarza to pewną monotonię tematów i nazwisk.

Ze szczegółów jako rozwiązanie nie dość właściwe trzeba było by wymienić bezlitosne spreparowanie *Maratonu*, co uznać należy za bezcelowe, ponieważ całość utworu jest najzupełniej dostępna i zrozumiała dla młodzieży. Poważne zastrzeżenia nasuwa także spreparowanie czytanki z dwóch rozdziałów *Popiołów:* rozdziału *Widziadła* i *Słowo honoru*, tak różnych od siebie pod względem nastroju i charakteru, że z ich zestawienia powstał utwór noszący nieprawnie nazwisko Żeromskiego.

Zasadniczo dobry pomysł rozdziału pierwszego chybiony został w niektórych momentach swojej realizacji. Tak np. czytanka Br. Ostrowskiej zawiera iście makabryczny morał, że ginąć muszą drwale, by powstawały książki. Or-ota zaś *Przyjaciel ksiąg* pokazuje smutki, nie radości bibliofilstwa, traktując bliskie współżycie ze światem książek jako rezultat klęski i ucieczkę od życia. Prawdziwie dobrą i przemawiającą do młodzieży pozycją jest w tym rozdziale *Wspomnienie z Maripozy*.

Za trudny fragment A. Niemojewskiego *Wędrowiec* nie trafi do przekonania młodzieży nie znającej zupełnie Słowackiego i obcej jego byronicznym nastrojom. Odnośnik mający rzekomo wyjaśniać czytankę komentarzem, że jest to opowiadanie o Słowackim, nic młodzieży nie powie.

Wnioski z tych, może zbyt obszernie opracowanych zastrzeżeń, jakie nasuwa podręcznik w lekturze, byłyby takie: zasadnicze wady te same, co w podręcznikach poprzednio omówionych; w rozwiązaniu poszczególnych punktów programu trzeba go uznać za jeden z najlepszych wśród zatwierdzonych. Odznacza się bowiem starannym doborem czytanek z punktu widzenia ich literackiego poziomu. Ogólny nastrój podręcznika poważny, ale pogodny, dostosowany do poziomu młodzieży, która ma się nie tylko bawić, lecz także uczyć.

Janina Kulczycka-Saloni.

Zaremba Józef i Ostrowski Jerzy: *Pięknie być człowiekiem.* Czytanka dla szóstej klasy szkoły powszechnej III stopnia. Lwów. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. 1938. 264 str.

Według Nawroczyńskiego nauczanie powinno urobić trzy warstwy: 1) regionalną; 2) narodowo-państwową; 3) międzynarodową. Zasadzie tej w zu-

pełności odpowiada wymieniona wyżej czytanka, rozwijając, zgodnie z programem VI klasy szkoły powszechnej, warstwę drugą i trzecią.

Podręcznik dzieli się na trzy części: w pierwszej dają autorzy opowiadania historyczne, w drugiej opowiadania i opisy związane z geografią, w trzeciej prezentują wielkich Polaków, którzy rozsławili imię Polski w świecie (Kopernik, Kochanowska, Szopen, Skłodowska i i.), oraz w ogóle wielkich ludzi, którzy zasłużyli się dla nauki i ludzkości (Gutenberg, Kolumb, Amundsen, Edison i i.).

Same tematy poszczególnych urywków pozwalają w zupełności wyczerpać zagadnienia wysunięte przez Program, umożliwiają też realizowanie zasady korelacji. Czytanka posiada wielkie walory wychowawcze; podkreśla szczególnie pierwiastek bohaterstwa, i to nie tylko bohaterstwa żołnierza na placu boju, ale i bohaterstwa sanitariuszki, lekarza, odkrywcy, podróżnika, inżyniera, uczonego. Autorzy czytanki wczuwają się znakomicie w psychikę dzieci w tym wieku, podsuwając właśnie urywki o takich tematach.

W czasie wędrówek po świecie autorzy nie ograniczają się do dawania obrazów egzotycznych, ale wszędzie wskazują na ślady stopy polskiej, czy to emigrantów we Francji i Ameryce, czy ludzi tej miary co Kochanowski, Mickiewicz, Domeyko, Strzelecki i i.

Znajdujemy też w książce tematy aktualne, np. przemówienie prezydenta Roosevelta o zasłużonych Polakach, opowiadanie kpt. Burzyńskiego o pierwszym zwycięstwie w zawodach o puchar Gordon-Benetta. Urywek z pamiętnika Beniowskiego pozwoli nauczycielowi nawiązać do naszych dzisiejszych dążeń kolonialnych.

Dobór autorów jest bardzo staranny. Artykuły są przeważnie urywkami większych całości, co z jednej strony dodatnio zaznaczyło się na stronie językowej książki, z drugiej strony może zachęcić dzieci do przeczytania tego lub owego utworu. Wśród poetów spotykamy: Kochanowskiego, Mickiewicza, Słowackiego, Norwida, Konopnicką, Mączkę, Oppmana, Staffa, Wierzyńskiego, Zarembinę i i. Wśród prozaików: Prusa, Sienkiewicza, Żeromskiego, Reymonta, Zofię Kossak, Kuncewiczową, Morcinka, Sieroszewskiego, Wasilewską, Piłsudskiego. Zgodnie z tematyką podręcznika dochodzą do głosu również pisarze obcy jak Amicis, Molnar, Lagerlöf, Conrad, Curwood i i.

Treść i forma utworów są na ogół przystępne dla dzieci. Miałbym jedynie zastrzeżenie co do wyjątku z *Arcymistrza* Mickiewicza. Ten wiersz filozoficzny wydaje mi się być zbyt trudnym dla dzieci 12-letnich. Trudne wyrazy wyjaśniają autorzy w odnośnikach pod tekstem. Pozostaje zawsze sporną kwestia, które wyrazy wyjaśniać, a które nie. Zależy to od środowiska, do którego książka dotrze. Zbyt liczne odnośniki nie zachęcają do czytania. Sądzę jednak, że autorzy w niektórych przypadkach byli zbyt wstrzemięźliwi, brak np. w opowiadaniu nr 50 wyjaśnienia wyrazów portugalskich. Dla przykładu podaję jeszcze kilka wyrazów, które można było wyjaśnić: szalupa (str. 145), wenda (str. 159), transmisja (str. 173), drezyna (str. 183) las Luksemburski (str. 224), konsyliarz (str. 230), nacja (str. 230).

Książkę ilustrują głównie fotografie, które są dobre i bardzo wyraziste. Brak reprodukcji dzieł sztuki, co utrudnia nauczycielowi realizowanie postulatu Programu, dotyczącego omawiania dzieł sztuki. Mamy wprawdzie fragment ołtarza Mariackiego Wita Stwosza, fotografie dwóch innych pomników. Jest to jednak mało. Tematy utworów umieszczonych w czytance mało nadają się do ilustrowania ich reprodukcjami dzieł malarskich związanych z treścią książki. Można było jednak dać Malczewskiego *Polacy na Syberii*, Matejki *Kopernik*, *Zawisza*

(fragment z *Grunwaldu*). W utworze nr 19 jest mowa o wykopywaniu rzeźb antycznych w Grecji. Można było zilustrować ten utwór fotografią jakiejś rzeźby greckiej.

Na końcu książki dają autorzy ćwiczenia. Mogą się one stać pomocą nie tylko dla dzieci, ale i dla nauczyciela. Pytania są związane z treścią i ideą utworów, zwracają też uwagę na stronę formalną nauczania języka polskiego, np. zalecają porównywanie opisów.

L. Bandura.

Helena Radlińska: *Książka wśród ludzi.* Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Bez roku (1938), str. 307.

Niezwykłe umiłowanie książki oraz fachowa znajomość wszelkich spraw związanych z czytelnictwem i bibliotekarstwem — to istotne wartości szkiców wydanych na nowo przez autorkę w III. (niemal w trójnasób pomnożonym) wydaniu pod ogólnym tytułem *Książka wśród ludzi.*

Autorka, Helena Radlińska, jest kierowniczką sekcji oświatowo-społecznej na Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie i zagadnienia bibliotekarstwa traktuje w swej książce również pod kątem oświatowo-społecznym.

Bibliotekarz nie jest więc — w jej rozumieniu — tylko ,,urzędnikiem załatwiającym zlecenia (czytelników) i stróżem bezpieczeństwa ksiąg'', ale przede wszystkim spełnia ważną funkcję pedagogiczną. Jako cichy i dyskretny doradca młodzieży i dorosłych dobry bibliotekarz nie tylko uczy swoich czytelników czytać rzeczy wartościowe, ale podsuwając im w odpowiedniej chwili właściwą książkę kształtuje ich charakter i pogląd na świat, pomaga w nauce, ułatwia szukanie odpowiedzi na dręczące pytania związane z okresem dojrzewania — słowem staje się prawdziwym wychowawcą.

Tak szeroko pojęta rola bibliotekarza, zrozumiała na terenie pracy społeczno-oświatowej, staje się swego rodzaju rewelacją w zastosowaniu do dzisiejszej szkoły, gdzie praca bibliotekarska jest na ogół traktowana niemal mechanicznie.

Toteż autorka piętnuje bierność szkolnych bibliotekarzy-urzędników i daje praktyczne wskazówki, jak książki ,,leżące odłogiem'' aktualizować na terenie szkoły. Uczy, jak grupować je według pewnych zagadnień i zainteresowań młodzieży i w ten sposób unaoczniać uczniom zawartość biblioteki, o której niewiele mówią ,,suche'' wzmianki w katalogach szkolnych.

Oto kilka praktycznych sposobów uaktywnienia pracy bibliotekarza szkolnego, proponowanych przez autorkę: 1) zmienne katalogi-plakaty, informujące młodzież o książkach właśnie dla niej aktualnych (Świat Peryklesa, Kochanowski, Sahara, Podhale, Challenge — albo: ,,przyjaźń'', ,,przeżycia religijne młodzieży'', ,,miłość w przyrodzie''), 2) małe wystawy książek wraz z materiałem ilustracyjnym w związku np. z rocznicą Asnyka, geografią okolicy, w której mieścić się będzie letnia kolonia szkolna itp., 3) wkładki do książek, na których umieszczony jest spis dzieł omawiających ten sam temat (powstanie 63 roku, współczesne prądy literackie), 4) wreszcie zwykłe katalogi rozumowane.

Każdy bibliotekarz szkolny, a zwłaszcza nauczyciel-polonista, któremu często przypada funkcja bibliotekarza i dla którego zagadnienie lektury młodzieży jest sprawą wielkiej wagi, znajdzie w pięknej książce Radlińskiej niejedną twórczą podnietę.

Ale znajdzie jeszcze coś więcej: krzepiącą pogodę, która promieniuje z tych szkiców. Źródłem tej pogody jest głębokie umiłowanie książki i wiara w jej moc wychowawczą i zbawienny wpływ na człowieka.

S. Kleinerman.

SPRAWY TOWARZYSTWA POLONISTÓW RZPL. POLSKIEJ.

Pożyczka Obrony Przeciwlotniczej.

Natychmiast po rozpoczęciu subskrypcji Zarząd Główny Towarzystwa wpłacił trzysta złotych na Pożyczkę O. P. Zarząd Główny wzywa ogół członków do jak najintensywniejszego podpisywania P. O. P.

Wycieczka do Włoch.

Ze względu na ogólną sytuację polityczną Zarząd Główny przerwał zabiegi w sprawie projektowanej wycieczki polonistów do Włoch.

Premie.

Z powodu zaabsorbowania Biura Zarządu Gł. ściąganiem zaległych składek wysyłka premii jeszcze się nie rozpoczęła. Otrzymają je członkowie jeszcze w bieżącym roku szkolnym.

Pomóżcie ich odszukać!

Bardzo wielu członków wciąż jeszcze nie podaje administracji czasopism nowego adresu. Oprócz nazwisk wymienionych w poprzednich zeszytach „Polonisty" notujemy nowe: M. Scharfówna (Lwów), Irena Staszewska-Janke (Kraków), Maria Bilwin i Sitek (N. Sącz), Święch i Dankowski (Sambor), Baranowska (Cieszyn), Jurkówna (Radzyń Podl.), Zaleski (Łuków), Jodłowska (Płock), Kwiatkowska (Wołkowysk), Jacklowa (Zamość — Chełm Lub.).

Z dawniej wyszczególnionych osób udało się nam odszukać zaledwie kilka. Prosimy wszystkich członków o pomoc w odszukaniu obecnego miejsca pobytu „zaginionych", gdyż chodzi nie tylko o ściągnięcie zaległości pieniężnych ale też o utrzymanie z nimi dalszego kontaktu.

Sprawa zaległych składek.

Członkowie, którzy nie uiścili dotychczas składek za r. 1938 ani nie podpisali deklaracji zawierającej plan spłaty zaległości, zostają zawieszeni w prawach członków. Równocześnie wstrzymuje się im wysyłkę czasopism.



NADESŁANE:

Brzechwa J.: *Imię wielkości* (Wiersze o J. Piłsudskim), W-wa — Mortk. 1938.
Bykowski L.: *Ogólna polityka biblioteczna*, W-wa 1938.
Tenże: *Zakres i zadania pedagogiki bibliotecznej*, W-wa 1938.
Balicki J. i Maykowski St.: *Mówią wieki* (dla kl. II gimn.), Lwów — Ossol. 1938.
Ciż: *Mówią wieki* (dla kl. II gimn. kup.), opr. Z. Alexandrowicz i S. Zimmer, Lwów — Ossol. 1938.
Conrad J.: *Opowieści niepokojące*, W-wa — B. Pol. 1939.
Tenże: *U kresu sił*, W-wa — B. Pol. 1939.
Encyklopedia wychowania, t. III, zesz. 7, 8, 9, 10, W-wa — N. Księg. 1938-9.
Gaertner H., Łempicki St. i Skulski R.: *Między dawnymi a nowymi laty*, (dla II kl. gimn.), Lwów — Jakub. 1938.
Iwaszkiewicz J.: *F. Szopen*, Lwów — P. W. Ks. Szk. 1938.
Kijas J. i Przyboś S.: *Przewodnik metodyczny* do podr. *Mówią wieki* (dla II kl. gimn.), Lwów — Ossol. 1939.
Kossak Z.: *Na Śląsku*, Lwów — P. W. Ks. Szk. 1939.
Tenże: *Warna*, W-wa — B. Pol. 1939.
Kleiner J., Bruckner A., Alexandrowicz Z., Balicki J., Maykowski S.: *Literatura polska*, tom II, cz. II: J. Kleiner: *Zarys dziejów literatury polskiej* (Od wielkiej poezji emigracyjnej do literatury nowego państwa polskiego), Lwów — Ossol. 1939.
Kleiner J.: *Słowacki*, Lwów — P. W. Ks. Szk. 1939.
Kreczmar J., Żółkiewska W., Żółkiewski St.: *Uwagi o programie języka polskiego w gimn. ogólnokształcącym. Nauczanie pod kierunkiem języka polskiego. Pracownia polonistyczna w gimnazjum ogólnokszt.*, W-wa — Michalak 1939.
Krzyżanowski J. i Saloni J.: *Z pracy ducha* (wypisy dla II kl. gimn). Lwów — Ossol. 1938.
Kurek J.: *Zamurowana rzeka*, Lwów — P. W. Ks. Szk. 1939.
Leśmian B.: *Dziejba leśna* (Poezje), W-wa — Mortk. 1938.
Mikulski A.: *Adam Asnyk* (szkic biograficzno-literacki), Kraków — Tow. Szk. Lud. 1938.
Orzeszkowa E.: *Listy*, t. II (Do literatów i ludzi nauki), cz. II, W-wa — B. Pol. 1938.
Rusinek M.: *Polska zaczyna się od Gdyni*, Lwów — P. W. Ks. Szk. 1939.
Schwarcenberg-Czerny J.: *Bemaki* (Gawędy żołnierskie), W-wa — B. Pol. 1938.
Spoczyńska H.: *Szkolne wycieczki polonistyczne* (program, organizacja, bibliografia), Katowice — Inst. Ped. 1939.
Sprawozdanie Biblioteki Narodowej J. Piłsudskiego w Warszawie (1937—1938), W-wa — 1938.
Statut Biblioteki Narodowej J. Piłsudskiego w Marszawie, Kraków 1938.
Strumph Wojtkiewicz St.: *Kamienny most* (wybór nowel), W-wa — B. Pol. 1939.
Świat i Życie, tom V, zesz. 15 (lit. W, Z, Ż), W-wa — Ks. Atl. 1939.
Ułaszyn H.: *Biskupiński język prasłowiański* (nadb. z ,,Języka Polskiego" XXIV 1).
Tenże: *Polacy czy Polactwo* (nadb. z ,,Języka Pol." XXIII 5).
Wierzyński K.: *Kurhany* (poezje), W-wa — Mortk. 1938.

Drukiem: Zakłady Graficzne „Biblioteka Polska" w Bydgoszczy, Jagiellońska 3.